

Osallisuuden rakentuminen oppilaiden vuorovaikutuksessa koulukuraattorin tunnilla

Anni-Maria Lassila
Helsingin yliopisto
Valtiotieteellinen tiedekunta
Sosiologia
Maisterintutkielma
Toukokuu 2019



Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Valtiotieteellinen		Laitos/Institution– Department Sosiaalitieteet	
Tekijä/Författare – Author Anni-Maria Lassila			
Työn nimi / Arbetets titel – Title Osallisuuden rakentuminen oppilaiden vuorovaikutuksessa koulukuraattorin tunnilla			
Oppiaine / Läroämne – Subject Sosiologia			
Työn laji/Arbetets art – Level Maisterintutkielma		Aika/Datum – Month and year 05/2019	Sivumäärä/ Sidoantal – Number of pages 95 sivua + 7 liitesivua
Tiivistelmä/Referat – Abstract			
<p>Tutkimuksessa tarkastellaan luokahuonevuorovaikutusta koulukuraattorin yhteisöllisellä tunnilla. Työssä tarkastellaan oppilaiden osallisuuden rakentumista luokkayhteisössä luokahuonevuorovaikutuksen kautta.</p> <p>Aineisto on kerätty eräessä pääkaupunkiseudun alakoulun luokassa koulukuraattorin yhteisöllisellä tunnilla. Koulukuraattorin tunti on kuvattu kahdella kameralla ja litteroitu videonauhoituksen perusteella keskusteluanalyysin litterointiperiaatteita noudattaen. Aineisto on analysoitu keskusteluanalyysia soveltamalla ja Goffmanin osallistumiskehikkoa metodologisena työkaluna hyödyntäen. Keskusteluanalyysi mahdollistaa vuorovaikutuksen systemaattisen ja yksityiskohtaisen tarkastelun, osallistumiskehikko puolestaan sosiaalisen tilanteen osallistujien asemien ja roolien muutosten analysoinnin.</p> <p>Kuraattorin yhteisöllisen tunnin tavoite on vahvistaa luokan yhteisöllisyyttä ja lisätä oppilaiden osallisuutta luokkayhteisössä. Tutkimuksessa kuitenkin käy ilmi, että oppilaat rakentavat puheessaan paitsi sellaista käsitystä osallisuudesta, jolla oppilaita suljetaan luokkayhteisön sisäpuolelle, myös osallisuuden käsitystä, jolla oppilaita suljetaan luokkayhteisön ulkopuolelle. Näin luokahuonevuorovaikutuksessa säädellään sitä, ketä oppilaista suljetaan luokkayhteisön sisäpuolelle ja ketä sen ulkopuolelle.</p> <p>Koulukuraattori ohjaa puheenvuoroillaan keskustelua ja sitä, mistä puhutaan ja kuka saa puheenvuoron. Keskustelu muodostuu myös erilaiseksi sen perusteella, minkälaisesta aiheesta puhutaan ja onko kyse yksilön kokemuksesta vai luokan tilanteesta. Aiheen mukaan myös pääsy keskusteluun vaihtelee. Toisen kokemukseen ei toisella ole pääsyä, mutta ulkopuolinen voi havainnoida ja tunnistaa tilanteellisia, näkyviä tiloja ja tilanteita.</p> <p>Vaikka luokahuonekeskustelussa oppilaat saavat puheenvuoroja, eivät kaikki oppilaat ole yhtä paljon äänessä eikä kaikille puheenvuoroille anneta samanlaista merkitystä. Koulukonteksti ja koulukuraattorin auktoriteettiasema luokassa yhtäältä mahdollistaa oppilaiden keskustelemisen osallisuudesta, mutta toisaalta myös rajoittaa keskustelua sen suhteen, mistä asioista ja miten asioista puhutaan. Vaikka yhteisöllisen tunnin tavoitteena on yhteisöllisyyden vahvistaminen ja osallisuuden lisääminen, säätelevät oppilaat osallisuutta luokkayhteisössä puheensa kautta. Keskustelussa rakennetaan osallisuuden lisäksi osattomuutta.</p> <p>Keskeisiksi tutkimustuloksiksi saatiin, että osallisuuden määrittelemisen ja säätely tapahtuvat kahdella tasolla: formaalilla ja informaalilla vuorovaikutuksen tasoilla. Osallisuutta säädellään vuorovaikutuksessa luokahuoneessa ja sen perusteella syntyy yhteisön ulos- ja sisäänsulkeutumista, eksklusiota ja inklusiota. Lisäksi tutkimuksen mukaan sosiaalisessa kohtaamisessa syntyy osallistumisen osalta vuorovaikutuksen tasolla muutoksia, jotka vaikuttavat osallistujan näkyvyyteen ja näkymättömyyteen.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords osallisuus, kuraattorin yhteisöllinen työ, luokahuonevuorovaikutus, keskusteluanalyysi, institutionaalinen vuorovaikutus, osallistumiskehikko, lapsudentutkimus, lapsinäkökulmainen tutkimus			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, Helda (opinnäytteet)			
Muuta tietoa – Övriga uppgifter – Additional information			

SISÄLTÖ

1 Johdanto	4
2 Lasten sosiaaliset kohtaamiset ja vuorovaikutustilanteet kouluinstituutiossa	8
2.1 Fyysinen, formaali ja informaali koulu	8
2.2 Kokoontumiset ja sosiaaliset kohtaamiset koulussa	12
2.3 Luokkahuonevuorovaikutustutkimus	14
2.4 Sosiaaliset kohtaamiset ja osallistuminen luokkahuoneessa	16
2.5 Osallisuuden käsite tässä tutkimuksessa	19
3 Koulun yhteiskunnallinen tehtävä ja koulukuraattorin yhteisöllinen työ	21
3.1 Koulun sosiaalipedagoginen työ ja koulukuraattori	22
3.2 Kuraattorin tunti institutionaalisena vuorovaikutustilanteena	23
3.3 Yhteisöllisen oppitunnin mahdollisuudet ja kuraattorin työn haasteet	25
4 Lapsinäkökulmainen tutkimus	28
4.1 Lapsuudentutkimuksen lähtökohdat	28
4.2 Lapsuudentutkimuksen paikkana instituutio	30
4.3 Osallisuus lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa	32
4.4 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat	33
5 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus	37
5.1 Tutkimuskysymykset	37
5.2 Tutkimusasetelma ja aineiston muodostuminen	38
5.3 Tutkimukseen liittyvät rajoitteet	41
5.4 Luokkahuonevuorovaikutuksen keskustelunanalyttinen tarkastelu	42
5.5 Analyysiprosessin kuvaus	43

6 Osalliseksi luokkayhteisön normia noudattaen: oppilaan näkymättömyys	47
6.1 Poikkeavan oppilaan näkymättömyys luokkayhteisössä	47
6.2 Poikkeavan oppilaan näkyväksi tekemisen pyrkimys	53
6.3 Yhteenveto: Näkymättömän oppilaan osattomuus luokkayhteisössä	57
7 Osalliseksi luokkayhteisön normia uudelleen rakentaen: oppilaan näkyvyys	60
7.1 Poikkeavan oppilaan näkyvyys luokkayhteisössä	60
7.2 Poikkeavan oppilaan näkymättömäksi tekeminen	68
7.3 Yhteenveto: Näkyvän oppilaan osallisuus luokkayhteisössä	75
8 Johtopäätökset	80
9 Pohdintaa	84
Lähteet	89
Liitteet	96
Liite 1 Litterointimerkit	96
Liite 2 Luokan ilmapiirikyselyn tulokset	97

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastelen alaluokan oppilaiden ja koulukuraattorin vuorovaikutuksessa rakentuvaa osallisuutta koululuokassa. Olen kiinnostunut siitä, mitä osallisuuden rakentuminen koululuokassa on ja miten osallisuutta luokkahuonekeskustelussa rakennetaan. Tarkastelen alaluokan oppilaiden osallisuutta luokkayhteisössä oppilaiden keskustelussa rakentaman ymmärryksen kautta. Tutkimuksessani korostan lapsen näkökulmaa, joskin vuorovaikutus rakentuu kuraattorin ja oppilaiden keskinäisessä sosiaalisessa vuoropuhelussa.

Oppilaat rakentavat puheessaan käsitystä siitä, minkälainen sosiaalinen toiminta luokassa ylipäänsä on hyväksyttävää ja odotusten mukaista. Puheessa myös rakennetaan käsitystä siitä, minkälainen toiminta ja puhe ovat erityisesti yhteisöllisellä oppitunnilla sopivaa. Edelleen puheessa rakennetaan käsitystä siitä, minkälaisen näkemyksen esille tuominen luokkayhteisössä ja yhteisöllisellä kuraattorin tunnilla on hyväksyttävää ja ”oikeanlaista”. Näiden käsitysten perusteella luokassa muodostetaan keskustelun rakentuessa ymmärrystä siitä, kuka täyttää nämä kriteerit ”normaalista” ja ”oikeanlaisesta”. Näiden kriteerien toteutumisen arvioinnin perusteella puolestaan muodostetaan ajatusta siitä, kuka kuuluu näiden kriteerien täyttymisen perusteella sisäpiiriin ja kuka sen ulkopuolelle. Puheessa rakennetaan käsitystä siitä, kuka on osallisena luokkayhteisössä vuorovaikutuksen tasolla. Tätä keskustelua oppilaat käyvät yhdessä kuraattorin kanssa. Ymmärrystä rakennetaan luokkahuoneessa yhdessä, lasten ja aikuisen tai oppilaiden ja kuraattorin keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Luokkahuone-keskusteluun voi periaatteessa osallistua kaikki luokkahuoneessa olevat henkilöt, mutta käytännössä vain osa osallistuu keskusteluun tuomalla äänensä kuuluiin. Vuorovaikutustilanteessa myös määritellään sitä, kenen ääni tulee kuulluksi. Vaikka osallistuja toisikin näkemyksensä esille, voi osallistujan ääni silti jäädä kuulematta. Osallistujasta tulee vuorovaikutustilanteessa näkyvä tai hän jää näkymättömäksi.

Tutkimuksessani lähestyn lapsia lapsuudentutkimuksen ja sosiaalipedagogiikan tulokulmista. Tarkastelen lapsia koulukontekstissa keskustelemassa osallisuudesta luokkahuoneessa. Tutkimusasetelmassa korostuvat lasten osallisuus ja osallistuminen sekä koulussa tehtävä osallisuutta vahvistava, sosiaalipedagoginen työ. Lasten ja nuorten tutkiminen kiinnostaa minua sosiaalipedagogisesta näkökulmasta erityisesti sen vuoksi, että koen heidän hyvinvointinsa olevan merkityksellistä tulevaisuuden rakentumisessa paitsi heidän itsensä myös yhteiskunnan kannalta. Lapsuudensosiologisella tutkimusotteella haluan kuitenkin korostaa lapsuuden ja lasten läsnäoloa tässä hetkessä täysimääräisenä osallistujana paitsi yhteiskunnassa ja kouluyhteisössä myös tutkimuksessani. Vuorovaikutustutkimus sopii erityisen hyvin juuri käsillä olevan hetken

tapahtumien tarkasteluun. Sosiaalinen kohtaaminen ja vuorovaikutustilanne tapahtuvat tietyssä hetkessä ja paikassa. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen mukaisesti olen kiinnostunut lasten osallisuuden merkityksestä sekä lasten äänen kuulluksi tulemisesta. Lapsen äänen kuulluksi tuleminen voi myös tuoda yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa esille (ks. Karlsson 2003, 125).

Lapset viettävät arkisin suuren osan ajastaan koulussa (Tolonen 2001), joten koulu on luonteva paikka myös tutkia lapsia. Koulu instituutiona ja lasten kohtaamis- ja oppimispaiikkana on mielestäni myös siksi kiinnostava, että siellä lapset viettävät suuren osan arkipäivästään yhteisössä, jonka jäseniä heillä ei ole mahdollisuutta valita. Koulun vertaisryhmät on valikoitu tai valikoituneet yksilön ulkopuolelta tulevin ja heistä itsestään riippumattomin perustein. (Kiilakoski ym. 2015, 28 & 29.). Tolonen (2001, 170) kuvaa koulua myös pikkukaupungiksi, jossa kaikki tuntevat toisensa ainakin ulkonäöltä, mutta kuitenkin tietävät toisistaan liian vähän. Yhtäältä tuntemisesta, toisaalta liian vähäisestä tuntemuksesta syntyy myös jännitteitä. Koulussa kohtaavat paitsi saman ikäryhmän lapset, myös eri sukupolvien ryhmät ja yksilöt aikuisten toteuttaessa koulun kasvatus- ja opetustehtäviä opettajana. Asetelman vuoksi koulussa voi syntyä jännitteitä eri ihmisten ja ihmisryhmien välillä, jolloin koulukuraattorin yhteisöllisen työn merkitys koulussa korostuu. Yhteisöllisellä työllä pyritään vahvistamaan kouluinstituution toimijoiden osallisuutta kouluyhteisössä ja siten vähentämään ryhmien välisiä jännitteitä. (Väinälä ym. 2010.)

Lasten osallisuuden vahvistamista kasvatus- ja opetusinstituutiossa on viime vuosikymmeninä korostettu myös maailmanlaajuisissa virallisissa linjauksissa ja sopimuksissa. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen myötä lasten osallisuus päätöksenteossa ja arjen suunnittelussa on noussut keskeiseen asemaan (Strandell 2012, 18 & 206). Sopimus velvoittaa myös kasvatusinstituutiot kiinnittämään huomiota lasten osallisuuden lisäämiseksi osallistumiskäytäntöjä kehittämällä (Strandell 2012, 206). Lasten osallistumisoikeus onkin tullut osaksi suomalaisten instituutioiden rutiinikäytäntöjä lasten kanssa toimittaessa. Ainakin formaalilla tasolla. Kiilin (2008) tutkimuksen mukaan lasten osallisuus ja osallistumisen mahdollisuus kuitenkin jää instituutioissa kuten koulussa vain formaalille tasolle eikä tavoite käytännössä toteudu ainakaan samassa laajuudessaan.

Koulussa tapahtuu kokoontumisia ja kohtaamisia, joiden viitekehyksessä voidaan rakentaa ja vahvistaa osallisuutta. Luokkahuoneessa pidetyt opetustunnit ovat koululle tyypillinen kokoontumisen muoto, jossa myös yksilöiden kohtaamiselle luodaan perusta. Aluehallintoviraston tuoreen tutkimuksen mukaan ”nuorten osallisuuden tunne syntyy ennen kaikkea kohtaamisista” (Aluehallintovirasto 2019). Yhteisöllisellä työllä voidaan pyrkiä luomaan koulun ja koululuokan

ilmapiiri yhteisöllisemmäksi, jolloin mahdollisesti myös yksilön kokemus yhteisön osallisuudesta vahvistuu. Oppilaan osallisuutta kohtaamisessa voidaan pyrkiä vahvistamaan ammatillisin, sosiaalipedagogisin keinoin. Koulukuraattorin yhteisöllisellä työllä pyritään vahvistamaan yhteisöllisyyttä, edistämään osallisuutta ja ehkäisemään sosiaalisia ongelmia koulussa. Keskeinen lapsuudensosiologian tutkijan Corsaron (2003, 36) mukaan lapsi on luonnostaan sosiaalinen ja hakeutuu toisten seuraan. Lapsi haluaa olla mukana ja osallistua muiden toimintaan, sillä lapsella on tarve yhteisölle (Corsaro 2003, 217).

Osallisuuden ja yhteisöllisyyden käsitteet ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Tutkielmani keskeinen käsite on *osallisuus*. Käsitteenä osallisuus on hyvin moninainen (Männistö ym. 2017, 90). Osallisuus voidaan laajasti ymmärtää ihmisen sosiaaliseen perusolemukseen kuuluvaksi (Männistö ym. 2017, 92). Määritelmän mukaan ihminen on perusolemukseltaan sosiaalinen ja elää yhteydessä ja suhteessa muihin ihmisiin. Osallisuus voi toteutua tai jäädä toteutumatta ihmisen eri elämänosa-alueiden puitteissa. Osallisuus voi olla suhteessa erilaisiin yhteisöihin, kuten perheeseen, koululuokkaan tai laajemmin yhteiskuntaan (Kiilakoski ym. 2015, 8). Kun tutkitaan osallisuutta, tarkastellaan siis yksilön asemaa ja roolia yhteisössä yhteisöön osallistumista, osallistamista ja kuulumista. Osallisuuden käsite kuvaa suomenkielessä monipuolisesti eri näkökulmia kuulumisen, kiinnittymisen ja vaikutuksen ulottuvuuksista käsin. Lisäksi osallisuus sisältää käsityksen yhteiseen toimintaan sitoutumisesta ja vastuunkantamisesta. (Männistö ym. 2017, 92.) Kiilakosken (2007, 13 - 15) mukaan osallisuuden käsite sisältää myös ajatuksen yhteisön ihanteesta, jossa ”jäsenet kokevat kuuluvansa yhteisöön arvokkaina jäseninä ja haluavat toimia yhteisön sisällä ja sen kautta ympäröivässä maailmassa”. Edellinen kiteyttääkin hyvin kuraattorin yhteisöllisen työn tavoitteen.

Osallisuuden rakentumista oppilaiden ja koulukuraattorin vuorovaikutuksessa ei ole aiemmin tutkittu suomalaisessa kouluyhteisössä. Osallisuuden vahvistamisella luokkayhteisössä voi kuitenkin olla yksilölle suuri merkitys, minkä vuoksi osallisuuden rakentumisen lähempi tutkiminen on mielestäni yhteiskunnallisesti merkittävää. Koulu on paikka, jossa lapsi opettelee keskeisiä sosiaalisia taitoja, kuten vuorovaikutustaitoja ja osallisuuteen liittyviä taitoja (Kiilakoski 2014). Yhteisöllisen kuraattorin työn voidaan katsoa olevan koulussa tehtävää ennaltaehkäisevää sosiaalityötä. Palvelujärjestelmässä kuraattori on osa lakisääteistä oppilashuoltoa (*Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki*).

Yhteisöllisyys ja sen tukeminen koulussa osallisuutta vahvistamalla sisältyvät kansallisella tasolla linjattuun perusopetuksen opetussuunnitelmaan, jossa yhteisöllisyys asetetaan keskeiseen asemaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuodelta 2014 lukee:

Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on demokratian toimivuuden perusedellytys. Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voi oppia vain harjoittelemalla. Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäväksi, aktiiviseksi kansalaiseksi. Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta. (POPS 2014, 24).

Koululla on yhteiskunnassa merkittävä kasvatuksellinen ja pedagoginen tehtävä, joka käsittää myös yhteisöllisten taitojen ja osallistumistaitojen opetuksen. Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, jossa toteutetaan instituutiolle määrättyjä tehtäviä (Heritage & Stivers 2013, 667). Perusoletuksena tilanteessa on, että mitä muita tahansa rooleja tai statuksia osallistujat harjoittavatkin vuorovaikutustilanteessa, tehtäväperusteinen sosiaalinen rooli on ensisijainen. Edellisen perusteella siis opettajan/kuraattorin ja oppilaan institutionaaliset roolit ovat luokkahuonekeskustelussa ensisijaiset. Täten tutkimus kohdistuu vuorovaikutuksellisten velvollisuuksien eli instituution määrittämien tehtävien tarkasteluun ensisijaisen sosiaalisen roolin tulokulmasta. Kodin ohella kasvatusinstituutiot, joihin koulukin luetaan, ovat merkittäviä lasten ja nuorten kehittymisen ja oppimisen ympäristöjä (Rautiainen ym. 2017, 19). Edellytykset laajemman osallisuuden muodoille yhteiskunnan tasolla luodaan pienemmässä mittakaavassa. Osallisuus ja osallisuuden oppiminen koululuokkayhteisössä luovat täten lapselle edellytykset pärjätä myöhemmässä elämässään yhteiskunnassa. (Nivala & Ryyänen 2013, 28.) Koulua onkin kuvattu yhteiskunnan pienoismalliksi (Kiilakoski 2014, 29). Koulussa yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallisuutta vahvistavaa, ennaltaehkäisevää sosiaalityötä tekee koulukuraattori yhteisöllisen tunnin muodossa (Väinälä ym. 2010, 231 - 232) toteuttaen siten omaa institutionaalista tehtäväänsä. Yhteisöllisyyttä vahvistava työ ulottuu luokan lisäksi koko koulun tasolle sekä eri ryhmien välisten jännitteiden tasaamiseen. Osallisuuden tarkastelu koulunkontekstissa on täten monesta näkökulmasta yhteiskunnallisesti tärkeää.

2 Lasten sosiaaliset kohtaamiset ja vuorovaikutustilanteet kouluinstituutiossa

Tässä tutkimuksessa tarkastelen osallisuuden rakentumista vuorovaikutuksessa, jolloin kieli ja kielenkäyttö nousevat keskeiseen asemaan. Vuorovaikutustilanne on myös sosiaalinen tilanne tai kohtaaminen (Goffman 1981). Sosiologit ovat pitkään olleet tietoisia kielen merkityksestä sosiaalisessa elämässä (Heritage & Stivers 2013, 659). Suurille sosiologeille kielellä on ollut erilaisia merkityksiä. Marxille kieli ilmensi käytännöllistä tietoisuutta (*practical consciousness*), Durkheimille sosiaalista tosiasiaa (*social fact*). Meadille kieli oli keino jakaa symbolisia merkityksiä ja tuoda esille reflektointia itseä yksilön omassa elämässä, Parsonille kieli oli osa kulttuurista järjestelmää, jonka kautta normit ja arvot kulkeutuvat sukupolvelta toiselle. (vrt. Heritage & Stivers 2013, 659.) Ajan saatossa keskustelunanalyysistä on tullut tunnusomainen osa sosiologiaa, jonka katsotaan kehittyneen 60-luvulta alkaen (Heritage & Stivers 2013, 660). Kehityksen keskiössä on ollut käyttäytymispsykologia ja aiempaa tutkimusta onkin tehty runsaasti kehitys-, kasvatus- ja käyttäytymistieteellisessä kontekstissa. Tutkimusta on tehty sosiaalisen käyttäytymisen puitteissa sosiaalisissa tilanteissa yksilöä sosiaalisena toimijana, eli osana laajempaa sosiaalista ympäristöä, tarkastellen.

Vuorovaikutustilanne on sosiaalinen tilanne, jossa kaksi tai useampi ihminen kohtaa (Goffman 1981, 130). Vuorovaikutusta tarkastellessa Goffman (2012) lähtee liikkeelle ajatuksesta, että tapaaminen on ensisijaisesti sosiaalinen tilanne, ei lähtökohtaisesti tai ainoastaan vuorovaikutustilanne. Sosiaalinen tilanne on sellainen fyysinen tila, jossa paikalla olevat henkilöt ovat toistensa näkö- ja kuuloetäisyydellä. (Goffman 2012, 274.)

Tutkimukseni koulukontekstin kannalta merkittävää aiempaa tutkimusta on koulussa tehty sosiaalipedagoginen ja kasvatustieteellinen tutkimus sekä tutkimuskohderyhmän kannalta lapsuudensosiologinen tutkimus. Osallisuutta ja yhteisöllisyyttä käsittelevää tutkimusta tarkastelen sosiaalipedagogisessa ja kasvatustieteellisessä kontekstissa, mutta tarkastelu limittyy lapsuudensosiologisen tutkimuksen kanssa. Kouluinstituutiossa yhteisöllistä osallistumista tarkastelevan tutkimuksen osalta keskityn erityisesti ymmärretyksi, kuulluksi ja nähdyksi tulemiseen. Vuorovaikutuksen osalta puolestaan aiempi luokahuonevuorovaikutustutkimus, erityisesti keskustelunanalyttinen tutkimus, on merkityksellistä.

2.1 Fyysinen, formaali ja informaali koulu

Seuraavaksi esittelen koulun jakoa, jota tässä tutkimuksessa käytän jäsentämään kuraattorin tunnilla eri tasoilla tapahtuvaa vuorovaikutusta. Gordon ym. (2000, 9) katsovat koulutuksen olevan

kansallinen projekti ja valtion toimintaa, jolla tavoitellaan koulun tehtävää valmistaa lapsia aikuisuuteen. Koulussa lapset ovat aikuisen kansalaisuuden tiellä, jolla tasapainoillaan yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä opettelemalla molempia taitoja (Gordon et al. 2000, 82). Koulussa opetetaan ja opetellaan opetusohjelman lisäksi sosiaalisen käyttäytymisen taitoja, yhteiskunnassa hyväksyttyä käyttäytymistä (Gordon et al. 2000, 99). Sosiaalista kouluinstituutiotutkimusta tehneet Gordon et al. (2000) ja Tolonen (2001) tarkastelevat koulua fyysisellä, formaalilla ja informaalilla tasoilla. Seuraavaksi esittelen koulun jakoa edellisen kolmen tason mukaisesti.

Koulun kolmijako on limittäistä ja rajat eri tasojen välillä häilyviä. Fyysinen koulu tarkoittaa lähinnä koulurakennusta. Koulun fyysiset tilat on suunniteltu tyypillisesti valtion virastoille ominaisen käytävä- ja sellijärjestelmän mukaisiksi, joista pitkät käytävät ja suljetut ovet muistuttavat (Tolonen 2001, 79). Fyysisen koulun taso ulottuu myös muille koulun tasoille. Koulun arkkitehtuuri ja tilaratkaisut vaikuttavat siihen, minkälaisia sosiaalisia suhteita koulussa on mahdollista muodostaa. Tolonen lähestyy sosiaalisten suhteiden muodostamisen mahdollisuuksia ovien avoimuuden ja sulkeutuneisuuden kautta. Ovien avoimuuden ja sulkeutuneisuuden kautta voidaan myös säädellä ja ylläpitää koulun hierarkkisuutta ja lasten ja aikuisten tilallista jakoa. (Tolonen 2001, 78 & 79.)

Gordon ym. (2000, 17 - 19) ymmärtävät tilan fyysiseksi, sosiaaliseksi ja mentaaliseksi tilaksi. Koulun fyysiset tilat tarkoittavat koulurakennusta ja muita tilaan liittyviä ratkaisuja. Koulun fyysinen tila ei ole annettua, vaan sitä luodaan. Fyysisen tilan käytöllä säädellään koulun tilan käyttöä, sillä myös mahdollistetaan ja rajoitetaan koulun sosiaalista tilaa (Gordon et al. 2000, 136), kuten Tolonen (2001, 78 & 79) sosiaalisten suhteiden mahdollisuudet suhteessa tilaan osoittavat. Tolonen (2001, 14) havaitsi kenttätöössään, että yksiä oppilaita kuunneltiin enemmän kuin toisia, yksillä oli enemmän valtaa määrittää koulun sosiaalista tilaa ja tuoda omaa ääntänsä kuuluville kuin toisilla.

Luokkahuonevuorovaikutuksessa kohtaavat lapsuus ja tilallisuus, mikä näyttäytyy muun muassa luokkahuoneen tilan käytössä istumajärjestyksen ja opetustilanteen organisoitumisessa. Lapsuus ja tilallisuus ovat vuorovaikutuksessa keskenään siten, että lasten toiminta on yhtä aikaa sekä tiloja muuttavaa että tilojen muovaamaa (Kullman ym. 2012, 11). Tilankäyttö mahdollistaa opetustilanteen, jossa koulun aikuinen on keskeisessä roolissa ja useimmiten luokkahuoneen edessä, kun oppilaat puolestaan istuvat omilla paikoillaan määrättyssä istumajärjestyksessä. Tilankäyttö ja -jako kuitenkin myös rajoittavat vuorovaikutustilannetta määrätyn istumajärjestyksen osalta muun muassa (Berger & Luckmann 1967).

Formaali koulu viittaa siihen, että koulua ja sen toimintaa säädellään erilaisilla virallisilla linjauksilla, säädöksillä ja asiakirjoilla (Tolonen 2001, 78). Koulun toiminta perustuu formaaliin, viralliseen opetussuunnitelmaan, jota säädellään lailla (*Perusopetuslaki* 2 §). Koulun arjessa formaali koulu näyttäytyy koulun käytäntöjen järjestelmällisyydessä, esimerkiksi opetusmenetelminä ja opetuksen sisältönä sekä opetukseen ja sen tavoitteisiin kietoutuneena luokkahuonevuorovaikutuksena (Tolonen 2001, 14 & 78). Myös koulun hierarkkiset suhteet opettajien ja oppilaiden välillä sekä opettajien ja oppilaiden asemien mukainen käyttäytyminen (vrt. institutionaaliset roolit) kuuluvat formaalin koulun tasoon (Tolonen 2001, 14). Eräs opettaja kuvailee koulua kuvana elämästä, jossa kaikki on läsnä (Gordon et al. 2000, 66).

Myös koulun oppilashuolto kuuluu formaalin koulun tasoon. Oppilashuollon järjestämistä säädetään lailla (*Oppilashuoltolaki*; ks. myös *Opiskeluhoito* ja *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuoltolaki*). Oppilashuollosta säädetään oppilaitoksia koskevassa laissa (Väinälä ym. 2010, 229), mutta viittauksia oppilashuoltolakiin löytyy muiden muassa perusopetuslaista ja lastensuojelulaista (ks. *Perusopetuslaki* ja *Lastensuojelulaki*). Koulun oppilashuoltoa ja koulukuraattorin työtä säädellään *Oppilas- ja opiskelijahuoltolailla* (1287/2013), joka käsittää muiden säädösten ohella keskeisen *Lastensuojelulain* (417/2007 12 §), jossa edellytetään lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaa. Oppilashuoltoa määritellään myös koulutusta koskevassa lainsäädännössä ja sen perusteella laadituissa opetussuunnitelmassa. Opiskeluhoitoa toteutetaan lain perusteella ”ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko opiskeluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä toimintana” (Talentia 2014). Talentia (2014) linjaa, että koulukuraattorin tulee olla osana kouluyhteisöä, kuulua kouluorganisaatioon, ja tuntea koulu ja sen oppilaat, jolloin hän ei voi tulla kouluyhteisön ulkopuolelta, vaan tulee olla saatavilla. Yhteisöllisen työn toteuttajana ja osallisuutta oppilaille opettavana kuraattorin voidaan katsoa toimivan koulun sosiaalityöntekijänä ja sosiaalipedagogina.

Gordon ym. (2000, 101) ymmärtävät informaalin koulun linkittyvän ja olevan formaalin koulun sisällä. Formaalin koulun tasolla ikään kuin luodaan raamit sille, mitä informaalin koulun tasolla on mahdollista. Informaalilla koulun tasolla noudatetaan formaalin koulun määrittämiä reunaehtoja, mutta myös neuvotellaan siitä, miten niitä noudatetaan. Neuvottelua käydään hiljaisella vuorovaikutuksen kautta, vastaanottamalla ja tulkitsemalla hienvaraista viestintää ja merkkejä. Tulkintojen ja merkitystenannon perusteella tapahtuu liikehdintää ja ketjureaktioita, joiden myötä myös tapahtuu marginaaliin jättäytyvän tai jätetyn yksilön enemmistöstä ja yhteisöstä ulossulkemista. (Gordon et al. 2000, 101.) Informaalin koulun tasolle siirtyminen voi täten olla yksilön kannalta

nautinnollista tai kivuliasta, riippuen siitä, miten koulun informaalisella tasolla muodostetut ryhmät ja niihin kuulumisen mahdollistaa yksilön osallisuuden kokemuksen (ks. Gordon et al. 2000, 134 & 135). Tolosen (2001, 15) mukaan nuorten sosiaaliset suhteet vaikuttavat kouluyhteisöön. Koulun sosiaalista tilaa luodaan koulun informaalisella tasolla sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Nuoret määrittelevät itseään vuorovaikutuksessa toistensa kautta ja eri rooleissa. Vuorovaikutuksessa nuoret muodostavat käsityksiä itsestään oppilaana, kaverina ja tulevaisuuden menestyjinä tai syrjäytyjinä (Tolonen 2001, 15).

Informaalin koulun käsite viittaa oppitunneilla tapahtuvaan epäviralliseen vuorovaikutukseen (vrt. Tolonen 2001, 78). Tolosen tutkimuksessa nuoria tarkastellaan suomalaista koulua nuorten näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan koulun informaalisella tasolla tapahtuvat ryhmittymät ja muodostetut ryhmät vaikuttavat koulunkäyntiin, esimerkiksi oppimiseen ja koulussa viihtymiseen (Tolonen 2001, 11). Nuorten ryhmät ja yhteisöt elävät omaa elämäänsä formaalin, virallisen koulun rinnalla. Tolosen (2001, 14) tutkimuksen mukaan opettaja yhtäältä toteuttaa institutionaalista opetustehtäväänsä noudattamalla formaalin koulun sääntöjä ja aikatauluja, toisaalta opettaja pyrkii myös informaalisella tasolla vaikuttamaan epävirallisella vuorovaikutuksen tasolla opetustilanteeseen muun muassa houkuttelemalla, ohjaamalla ja käskemällä. Omassa tutkimuksessani tarkastelen oppilaita formaalin ja informaalin koulun vuorovaikutuksen tasoilla ja tasojen välisten muutosten näkökulmasta. Kiinnostukseni on kuitenkin Tolosen tapaan erityisesti siinä, mitä informaalisella tasolla tapahtuu.

Tolosen (2001) tutkimuksessa näkyy, miten koulun eri tasot voivat limittyä. Tolonen (2001, 170 & 171) käyttää näkyvän ja piiloutuvan oppilaan käsitteitä kuvaamaan oppilaan sosiaalisen tilan käyttöä koulussa. Oppilas voi pukeutumisellaan säädellä näkyvyyttä koulussa. Pukeutumalla siten, ettei erotu muista oppilaista tai pukeutumalla poikkeavalla tavalla, jolloin saa huomiota ja näkyvyyttä osakseen. Tässä tutkimuksessa oppilaalla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia säädellä näkyvyyttä. Tarkastelemassani vuorovaikutustilanteessa lapsella on käytössä erilaiset voimavarat kuin Tolosen tutkimuksessa oppilaiden pukeutumiseen liittyvässä tilanteessa. Molemmissa tapauksissa yksilön kulttuuriset voimavarat, kuten vanhempien taloudelliset resurssit merkkivaatteiden ostamisen mahdollistavana tekijänä Tolosen (2001) tutkimuksessa, ja tässä tutkimuksessa keskeiseksi muodostuvat kotoa opitut vuorovaikutustaidot (Kiili 2006, 86 & 87). Tolosen (2001) tutkimuksessa oppilaat voivat säädellä näkyvyyttä kouluyhteisössä formaaleja, materiaalisia voimavaroja hyödyntäen, kun taas tässä tutkimuksessa informaaleja, sosiaalisia taitoja ei ole mahdollista säädellä samalla tavalla yksilön päätöksestä vuorovaikutustilanteen osallistumisessa. Vanhempien

taloudelliset resurssit mahdollistavat lasten merkkivaatteiden ostamisen ja pukeutumisella näkyvyyden ja piiloutumisen säätelyn (Kiili 2006, 87). Sosiaaliset resurssit puolestaan vaikuttavat siihen, minkälaisia sosiaalisia suhteita lapsen on mahdollista kyetä muodostamaan toisten lasten ja aikuisten kanssa (Kiili 2006, 88). Sosiaaliset voimavarat vaikuttavat myös yhteisöjen toimivuuteen ja muiden vaikuttamiseen yhteisössä osallisuuden edistämiseksi tai estämiseksi. Lapset tarvitsevat aikuisten apua ja tukea sosiaalisten taitojen oppimiseen, joten aikuisten rooli on merkittävässä asemassa lasten sosiaalisten voimavarojen muodostumisessa.

Kuten aiemmin totesin, on formaalin ja informaalin koulun tasojen välinen raja häilyvä. Tarkastelemallani koulukuraattorin tunnilla on vuorovaikutuksen tasolla tunnistettavissa formaalia ja informaalia tasoa, jotka ilmenevät paitsi rinnakkain myös limittäin eikä aina ole helppoa tunnistaa kummalla tasolla milloinkin liikutaan. Tasolta toiselle liikkuminen voi näyttäytyä vuorovaikutuksessa hyvin hienovaraisissa muutoksissa.

Formaalin ja informaalin koulunajatuksen ympärille rakennan tässä tutkielmassa ymmärrystä siitä, miten formaalissa luokahuonevuorovaikutustilanteessa formaali ja informaali vuorovaikutuksen tasot esiintyvät, vaihtelevat ja limittyvät oppilaiden puheessa. Vaikka koulukuraattorin tunti on osa formaalia koulua, käsitellään oppitunnilla oppilaiden kokemuksiin liittyviä aiheita ja asioita, jotka ulottuvat myös informaalin koulun tasolle. Informaalin koulun tasolla liikutaan silloin, kun kyse on esimerkiksi lasten välisistä sosiaalisista suhteista. Kun keskustellaan informaalin koulun tasolla tapahtuvista asioista, siirrytään usein myös luokahuonekeskustelussa informaalin vuorovaikutuksen tasolle ja niin sanottuun ”lasten maailmaan”.

Kun luokahuoneessa keskustellaan informaalilla vuorovaikutuksen tasolla ja puheen tasolla liikutaan lasten maailmassa, puhutaan usein sellaisista asioista, joihin ulkopuolisella ei ole episteemistä pääsyä, kuten toisen kokemuksiin (Stevanovic 2016, 207 - 210). Nämä formaalin vuorovaikutuksen tasolta informaalin vuorovaikutuksen tasolle siirtymiset ikään kuin avaavat aikuiselle (kuraattori) pääsyn lasten maailmaan.

2.2 Kokoontumiset ja sosiaaliset kohtaamiset koulussa

Goffmanin (1964) mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa voidaan tunnistaa kahdenlaista kehollista läsnäoloa, jotka näyttäytyvät *kokoontumisen* ja *kohtaamisen* muodoissa ja limittyvät toisiinsa jaetun läsnäolon organisoitumisessa. *Kokoontumisen* Goffman ymmärtää tilanteeksi, jossa vuorovaikutuksen osapuolet ovat samassa tilassa ja voivat seurata toisiaan aistein. *Kohtaaminen*

eroaa *kokoontumisesta* siten, että siinä osapuolet muodostavat ikään kuin suljetun tilan osapuolten suunnatessa visuaalisen ja kognitiivisen tarkkaavaisuutensa samaan kohteeseen. *Kohtaamisessa* osalliset muodostavat ikään kuin oman maailmansa, johon sukeltavat kohtaamisen ajaksi. Suljettu tila on myös ulkopuolisen havaittavissa. (Peräkylä & Stevanovic 2016, 36 - 38.)

Sosiaalinen kokoontuminen ja kohtaaminen voi tapahtua vuorovaikutuksen formaalilla tai informaalilla tasoilla (vrt. Gordon et al. 2000). Formaalilla vuorovaikutuksella ymmärrän tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen tasoa, joka toteutuu instituution (koulun ja kuraattorin tunnin) tavoitteiden määrittämässä viitekehyksessä. Viitekehys sekä mahdollistaa että rajoittaa vuorovaikutustilanteen toteutumista, kulkua ja toimintoja. Formaalilla vuorovaikutuksen tasolla osallistujien toimintaa ohjaavat osallistujien institutionaaliset roolit. Instituution kontekstissa auktoriteettiasemassa oleva osallistuja pyrkii vaikuttamaan omassa institutionaalisessa roolissaan ohjaamalla keskustelutilannetta muun muassa houkuttelemalla läsnäolijoita osallistumaan kohtamiseen ja sitoutumaan keskusteluun (vrt. *ratifioitu osallistuja*; Goffman 1981, 130; 2012, 271). Goffmanin viralliset sosiaaliset kohtaamiset muistuttavat institutionaalista vuorovaikutustilannetta siten, että kohtaamisessa on tunnistettavissa vuorovaikutuksen rituaaleja, joita ylläpidetään ja uusinnetaan rituaalisesta tilanteesta toiseen (ks. Goffman 2012, 269). Goffmanin rituaalisen kohtaamisen aloitukset ja lopetukset esimerkiksi vahvistavat osallistujien sitoutumista sosiaaliseen kohtamiseen.

Goffmanin (1963) mukaan vuorovaikutus on instituutio. Tutkimuskontekstin tässä asetelmassa ollessa institutionaalinen, koulu ja kuraattorin yhteisöllinen tunti, risteytyy vuorovaikutustutkimuksessa useampi instituutio, joiden välillä käydään keskustelua ja rakennetaan uudenlaista käsitystä siitä, minkälaiseksi todellisuus tässä nimenomaisessa tilanteessa, instituutioiden risteyskohdassa, muodostuu (vrt. Berger & Luckmann 1967, 72 & 73). Vuorovaikutuksen mikrotasolla tuotetaan osallistujien ja sosiaalisessa tilanteessa läsnä olevien välisiä sosiaalisia suhteita, joiden perusteella määritellään sitä, ketä ihmiset toisilleen ovat ja minkälaisia valtasuhteita heidän välilleen muodostuu. Vuorovaikutuksessa määritellään sitä, kenen ylipäänsä on mahdollista osallistua ja kenellä on valta osallistumista määrittää. Tilanteessa määritellään myös sitä, kenen puheesta tehdään merkityksellistä ja kenestä osallistujasta tulee näkyvä läsnäolija. Roolien ja osallistujien lisäksi vuorovaikutustilannetta ja keskustelun rakennetta, sisältöä ja etenemistä ohjaavat institutionaaliset raamit. Institutionaalisia raameja luovat yhtäältä kouluinstituutio tilan käytön ja virallisten linjausten ja säännösten noudattamisen sekä instituution auktoriteeteille asetettujen tehtävien osilta (POPS 2014; Kasanen 2003). Tilan käytön suhteen instituutio määrittää

luokkahuoneen tilan jaon tietyntalaiseksi kullekin osallistujalle (Kullman ym. 2012). Virallisia linjauksia ja säännöksiä ovat perusopetuksen opetussuunnitelma (*POPS* 2014) ja *Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki*, jotka ohjaavat ja säätelevät kouluinstituution toimintaa ja kuraattorin sosiaalipedagogisia tehtäviä.

2.3 Luokkahuonevuorovaikutustutkimus

Gardner (2013, 593 - 594) esittää, että keskusteluanalyttisessä luokkahuonetutkimuksessa voidaan tutkimus jaotella kahteen pääsuuntaukseen: luokkahuonekeskustelun tarkasteluun ja oppimiseen sekä tiedon välittämiseen puheen kautta keskittyvään tutkimukseen. Näistä ensimmäinen edustaa varsinaista institutionaalista tutkimusta. Allardtin (1983, 220) mukaan instituutio on yhteistoiminnan muoto, joka on vakiintunut ja toimii yhteiskunnallisesti merkittävien tehtävien hoitajana. Instituutiolle ominainen piirre on myös sen toiminnan raameissa toteutuvien käytäntöjen ajasta, paikasta ja henkilöistä riippumaton jatkuvuus. Instituution toimintaa säädelään virallisilla, formaaleilla ja epävirallisilla, informaaleilla säännöillä. Goffmanin (1983) mukaan myös vuorovaikutus on instituutio. Näin ollen instituution, tässä tutkimuksessa koulun yhteisöllinen kuraattorin tunti, sisällä tapahtuva vuorovaikutus on kahden instituution vuoropuhelua, jossa neuvotellaan yhteisistä säännöistä. Kouluinstituutio luo vuorovaikutukselle omat rajansa sen käytäntöjen ja normien muodossa esimerkiksi määrittelemällä kohtaamiselle tietyn päämäärän (Drew & Heritage 1992). Goffmanin (1964) käsityksen mukaisesti kouluinstituutiossa eri osapuolet toimivat tilanteessa instituutiolle tyypillisellä tavalla ja ilmentävät toiminnallaan suhteellisen vakiintuneita institutionaalisia käytäntöjä. Institutionaalinen konteksti heijastuu myös keskustelutilanteeseen, jossa voidaan tunnistaa formaali ja informaali vuorovaikutuksen tasot (vrt. *formaali* ja *informaali koulu*: Gordon et al. 2000; Tolonen 2001).

Vuorovaikutustilanteet voidaan jakaa arkikeskusteluun ja institutionaaliseen keskusteluun (Drew & Heritage 1992). Tässä viitataan institutionaalisella vuorovaikutustilanteella koulun opetustilanteeseen. Vuorovaikutustilanteessa luodaan vuorovaikutustilannetta ohjaavia normeja ja osallistujien toiminta on normatiivista (MacBeth 2004, 723; Alanen 2009; Kasanen 2003). Normin määrittämisellä osallistujat etsivät yhdessä hyväksyttävää tapaa toimia ja tilanteen huomioivan käsityksen ja näkemyksen rakentamista asiasta eli normeja luodaan vuorovaikutuksessa. Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa olennaista on, että siihen osallistuvat myös orientoituvat sosiaaliseen tilanteeseen institutionaalisesti, jolloin tilanteesta tulee institutionaalinen (Tainio 2007a, 51; Drew & Heritage 1992).

Sosiaalista kohtaamista ja tilannetta ohjaavat vuorovaikutuksen normit ja käytännöt, joihin liittyy aina tiettyjä ennakko-oletuksia, jotka ovat myös vuorovaikutustutkimuksen ennakko-oletuksia. Vuorovaikutuksessa osallistujat noudattavat sosiaaliselle tilanteelle tyypillisiä käytäntöjä, jotka liittyvät muun muassa vuorotteluun ja toisen esittämään kysymykseen vastaamiseen. (Alasuutari 2007, 172 & 173.) Arkikeskustelun ja institutionaalisen keskustelun välillä on eroja ja yhtäläisyyksiä muun muassa vuorovaikutustilanteeseen osallistujien asemassa, roolissa ja puhekäyttäytymisessä sekä keskustelun rakenteessa. Osallistujien asemaan on yhteydessä valtaan ja auktoriteettiin liittyvät arkikeskustelun ja institutionaalisen keskustelun väliset erot. Valta- ja auktoriteettiasema näyttäytyy kouluinstituutiossa esimerkiksi opettajan oikeudessa aloittaa keskustelu, esittää oppilaille kysymyksiä ja hänen suuremmassa tiedon määrässä suhteessa opetettaviin asioihin (Stivers et al. 2010). Opettajan institutionaalinen rooli näkyy kouluninstituution määrittämän kasvatuksellisen ja pedagogisen tehtävän suorittamisessa sekä konkreettisesti tilan käytössä (Alanen 2009; Kullman ym. 2012). Luokahuoneessa opettaja seisoo tai istuu tyypillisesti luokan edessä, oppilaat puolestaan istuvat pulpettiensa takana (Tainio 2007a).

Tutkimuksessani tarkastelen kuraattorin (eli opettajan) institutionaalisten tavoitteiden toteutumista vuorovaikutuksessa, joskaan tutkimuksen fokuksessa ei ole oppiminen ja tiedon siirtäminen opettajan institutionaalisen tehtävän merkityksessä. Täten tutkimukseni ei kuuluisi Gardnerin esittämään jälkimmäiseen ryhmään, mutta institutionaalinen vuorovaikutuksen tutkimusperinne luo perustan toiminnan sekvenssirakenteen tarkastelun näkökulmasta. Siinä mielessä kuraattori kuitenkin toteuttaa oppimistehtävää ja tiedon siirtämistä, että hänen institutionaalinen tehtävänsä on sosiaalipedagogiikan näkökulmasta opettaa lapsille sosiaalisesti oikeanlaista toimijuutta. Keskiöön Gardnerin tutkimuksen osalta nousee se, että esitetyn tutkimusperinteen nojalla voin tarkastella tutkimuksessani sitä, miten sekvenssien avulla voidaan rakentaa vuorovaikutustoimintaa.

Vuorovaikutuksen rakentuminen ja sen osatekijöiden hahmottaminen sekventiaalisena rakenteena ovat keskiössä tässä vuorovaikutustutkimuksessa. Vuorovaikutuksen rakenteeseen liittyy myös muita merkittäviä käytäntöjä, joiden tunnistaminen mahdollistavat vuorovaikutuksen analyttisen tarkastelun ja toiminnan syvällisemmän ymmärtämisen. Gardnerin (2013, 595 - 606) mukaan luokahuonevuorovaikutuksessa voidaan tunnistaa sille tyypillisiä vuorovaikutuskäytäntöjä: vuorottelu, toimintasekvenssit, vuorottelun rakenne kielenoppitunnilla ja korjaukset. Luokahuoneessa tyypillisesti opettaja jakaa puheenvuoroja, esimerkiksi valitsee kysymykselleen vastaajan. Tämä käytäntö rikkoutuu, mikäli oppilas ei vastaa, jolloin opettaja itse saattaa jatkaa puheenvuoroaan (Gardner 2013, 595). Toimintasekvenssi muodostaa toiminnallisen

sisältökokonaisuuden, jota seuraa edelliseen kokonaisuuteen vastaava sekvenssi (Gardner 2013, 597). Esimerkiksi vakiintunut vuorovaikutuskäytäntö siitä, että kysymystä seuraa vastaus. Vuorottelun rakennetta on tarkasteltu pääasiassa kielenoppitunnilla, jolla oppilas on aktiivisesti osallisena vuorovaikutuksessa; kielenopetus toteutuu perinteisesti aktivoimalla oppilas oppimiseen puheenvuoroilla esimerkiksi kyselemällä sanoja (Gardner 2013, 602 - 603). Korjaukset liittyvät aiemman puheenvuoron korjaukseen, jonka opettaja useimmiten tekee (Gardner 2013, 603 - 606).

Sekvenssijäsennys tarkoittaa puheen jakamista toimintajaksoihin eli sekvensseihin (Schegloff 2007). Luokkahuonevuorovaikutuksessa on havaittu olevan muusta institutionaalisesta vuorovaikutuksesta poikkeava sekvenssirakenne, joka on perinteisen kaksiosaisen rakenteen sijaan kolmiosainen (Gardner 2013, 597). Perinteisen tutkimuksen mukaan etujäsen on opettajan esittämä kysymys, jälkijäsen oppilaan vastaus ja lisäjäsen eli kolmas jäsen (myös laajennus) opettajan lisäys, palaute tai arviointi (Gardner 2013, 597). McHoulin mukaan etujäsenen eli aloituksen tekeminen on opettajan vastuulla, vastaaminen eli jälkijäsenen tuottaminen oppilaan tehtävä, ja näin ollen opettajalla on suora pääsy myös kolmannen jäsenen muodostamiseen. Siirtymiä opettaja ilmaisee erilaisilla siirtymäpartikkeleilla, kuten *okei* ja *no niin*, mutta myös non-verbaalisin ja prosodian keinoin sekä opetusvälineistöä hyödyntäen (Tainio 2007a, 45).

Luokkahuonekeskustelussa on tyypillistä tiedon jakamisen, vuorovaikutuksellisiin resursseihin käsiksi pääsemisen ja vuorovaikutukseen osallistumisen tavoittelu (Drew & Heritage 1992, 49; Gardner 2013, 593). Luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa opettaja on tiedon välittäjän, oppilaiden puheenvuorojen korjausten ja puheenvuorojen jakajan rooleissa. Opettaja myös yleensä vastaa sekvenssien järjestämisestä ja hänellä on vahvempi asema aloittaa ja lopettaa sekvenssi kuin oppilailla. Varhainen etnometodologinen ja keskustelunanalyttinen tutkimus kohdistui luokkahuoneeseen ja opetustilanteisiin, erityisesti vieraan kielen opetuksessa keskustelunanalyttinen tutkimus oli ja on edelleen suosittua nimenomaan kielitieteellisessä tutkimuksessa (ks. Häkkinen 2016; Merke 2012; Lehtimaja 2012). 1990-luvun lopulla kiinnostus alkoi kohdistua enemmän luokkahuonevuorovaikutukseen Drew'n ja Heritagen (1992) *talk-at-work*-agendan myötä. Jo 1980-luvun puolivälissä Corsaro (1985) teki koulussa keskustelunanalyttistä tutkimusta, jossa korostui lapsinäkökulmainen tutkimusote. Corsaron tutkimuksessa kiinnostus oli lasten kaveruussuhteissa ja vertaiskulttuureissa.

2.4 Sosiaaliset kohtaamiset ja osallistuminen luokkahuoneessa

Luokkahuoneen voidaan katsoa olevan osallistumisen ”näyttämö” sosiaalisten kohtaamisten tarkastelussa. Sosiaalisessa kohtaamisessa rakentuu puhetilanne. Puhetilanne muodostuu puhujasta

ja yhdestä tai useammasta kuulijasta (Seppänen 1998, 157; Goffman 1981). Vuorovaikutusnormien mukaisesti useimmiten vain yksi on kerrallaan äänessä (puhuja) ja muut kuuntelevat (kuulijat). Puhuja tuottaa puhettaan kuulijoille, yleisön huomioiden. Puhe ei siis synny tyhjiössä, vaan sen muotoiluun vaikuttaa se, kenelle puhe on suunnattu. Puhetilanteessa osallistujilla on erilainen pääsy keskusteluaiheeseen. Pääsyyn vaikuttaa osallistujan suhde puhuttuun, hänen aiempi tietämyksensä asiasta. Osallistujan tietämys voi olla yleistä kulttuurista tietoa tai kokemukseen perustuvaa tietoa. Yleiseen kulttuuriseen tietoon liittyy ajatus siitä, että tiettyyn yhteisöön tai ryhmään kuuluvilla ihmisillä on samankaltaista tietoa liittyen yhteisön tai ryhmän arvoihin, käytäntöihin tai normeihin esimerkiksi. Yhteisön tai ryhmän jäsenillä on samankaltainen episteeminen pääsy yhteisesti jaettuun tietoon. Kokemukseen perustuva tieto on puolestaan henkilökohtaista, johon toisella ei ole sellaista episteemistä pääsyä kuin kulttuuriseen tietoon. Osallistujan suhde keskustelunaiheeseen vaikuttaa tämän *diskurssi-identiteettiin* puhetilanteessa. Puhetilanteessa vaihtuvat *diskurssi-identiteetit* muodostavat *osallistumiskehikon*. (Seppänen 1998, 156 - 157.)

Vuorovaikutustilanne (puhetilanne) muodostuu kahdesta tai useammasta osallistujasta, joilla on tilanteen edetessä erilaisia *osallistumisrooleja*: puhujan ja kuulijan roolit. Roolien muutoksia Goffman kuvaa *osallistumiskehikon* käsitteen avulla. *Osallistumiskehikko* on vuorovaikutustilanteen muotoutumisen vuoksi alati liikkeessä. Puhuja on äänessä olija ja puhujan roolissa niin kauan, että puheenvuoro siirtyy toiselle. Yhden osallistujan puhujan rooli siirtyy seuraavalle puheenvuoron haltijalle. (Seppänen 1998, 157.) Keskustelunanalyysissä *osallistumiskehikon* ymmärretään käsittävän molemmat osallistujaroolit, sekä puhujan että kuulijan. Goffman (1981) kuitenkin käyttää *osallistumiskehikkoa* kuvaamaan kuulijan näkökulmaa, puhujaan hän viittaa *esittämismuotilla* (Goffman 1981, 3; 2012, 275). *Esittämismuotin* käsite voidaan jakaa kolmeen: esittäjä, tekijä ja toimeksiantaja. Käsitteet viittaavat siihen, että puhuja ei aina puhu ”omalla äänellään”, vaan voi esittää myös toimeksiantajana toisen ajatuksia. (Seppänen 1998, 157 & 158.) ”Oma ääni” viittaa myös metaforisesti omien tunteiden esille tuomiseen puheen tasolla (Tolonen 2001, 42).

Osallistumiskehikko muodostuu vaihtelevista osallistujien joukosta. Jokaisella osallistujalla on omanaliansa suhde lausuttuun. Jokainen osallistuja on myös eri tasolla sitoutunut puheeseen (*osallistumisaste*). (Goffman 1981, 130; 2012, 271.) Sitoutuminen puheeseen näkyy muun muassa siinä, osallistuuko vuorovaikutustilanteen läsnäolija keskusteluun tai osoittaako hän kiinnostustaan keskustelua kohtaan suuntaamalla katseensa puheen kannalta merkittävään kohteeseen (ks. Goffman 2012, 265; Seppänen 1998, 160). Merkittävä kohde voi olla puhuja tai vaikka opetustaulu.

Vuorovaikutustilanteen osallistuja voi olla samassa tilassa muiden osallistujien kanssa ja olla siten osallinen *kokoontumisessa*, mutta vetäytyä tai pysytellä etäällä *kohtaamisesta*. *Kohtaamiseen* osallistumisen tai osallistumatta jättämisen tilanteissa Goffman (1981, 130; 2012, 271) käyttää ensimmäisen kohdalla käsitettä *ratifioidusta osallistujasta*, jälkimmäisestä *ei-ratifioidun osallistujan* käsitettä. *Ratifioitu osallistuja* voi edelleen olla vuorovaikutustilanteen näkyvä tai näkymätön osallistuja. Näkyvän ja näkymättömän osallistujan käsitteillä ymmärrän tässä tutkimuksessa puhetilanteen kuulijoiden suhtautumista ja arviointia puhujan esittämästä puheenvuorosta. Puheenvuoron kuulijat tekevät omalla puheenvuorollaan edellisen puhujan lausumasta relevantin tai merkityksettömän vuorovaikutustilanteessa. Kun puheenvuorosta tehdään relevantti, asettuu puhuja näkyvän osallistujan asemaan. Kun taas puheenvuorosta tehdään merkityksetön, asettuu puhuja näkymättömän osallistujan asemaan.

Osallistuminen perustuu tilanteeseen eli siihen, ketä on läsnä ja mitä he tekevät. Tilannetta kuitenkin myös luodaan koko ajan puheen kautta puhujien asettaessa itsensä ja toisensa rooleihin, luodessa puhetilannetta ja muovaamalla osallistumiskehikkoa. Keskustelun jokainen vuoro on yhteydessä edelliseen ja tulevaan. Jokaisella vuorolla yhtäältä vahvistetaan tai kumotaan edellisten vuorojen odotuksia, toisaalta luodaan uusi tilanne ja uudet odotukset suhteessa seuraaviin vuoroihin. (Seppänen 1998, 161 & 162.) Näin puheenvuorojen voidaan ajatella luovan yhtenäistä verkostoa, jonka osat kietoutuvat toisiinsa. Vuorovaikutustilannetta rakennetaan puheenvuoroilla ja suhteessa edellisiin ja tuleviin puheenvuoroihin.

Boocockin ja Scottin (2005) tutkimuksessa yhdistyvät koulukonteksti, sosiaalisten taitojen opettelu, yhteisöllisyys ja koulun sosiaalipedagogiikka sekä lapsudentutkimuksen tutkimusote. Boocockin ja Scottin (2005, 122) mukaan koulussa on kaksi oppimismaailmaa: yksi muodostuu luokassa tapahtuvasta oppimistilanteesta, jota aikuinen hallinnoi, toisen muodostaa lasten keskinäinen verkosto ja lasten väliset suhteet, joiden parissa he keskenään opettelevat vertaissuhdetaitoja. Lapsilla on oma maailma, jonka sisälle aikuinen ei pääse (Strandell 1994, 214). Strandellin näkemykseen haluan vastata kuraattorin yhteisöllisellä tunnilla pääsyn lapsen maailmaan. Haluan vastata kysymykseen siitä, voiko kuraattori päästä lapsen maailmaan ja ikään kuin sieltä käsin ohjata lapsia kohti yhteisöllisempää luokkailmapiiriä. Kuraattorin tavoite on luokan yhteisöllisyyden vahvistaminen. Tavoitteen saavuttamisen kannalta keskeinen merkitys on sillä, mitä oppilaiden maailmassa tapahtuu ja minkälaista käsitystä osallisuudesta heidän maailmassaan rakennetaan. Voidaan kuitenkin myös pohtia, onko toisella ylipäänsä mahdollisuutta päästä toisen maailmaan tai kuinka syvällisesti. Sitä en kuitenkaan tässä tutkimuksessa pohdi enempää.

2.5 Osallisuuden käsite tässä tutkimuksessa

Osallisuudesta puhutaan usein kansalaisuuden yhteydessä (ks. Gordonin et al. 2000, 9). Kansallisvaltioiden rajat ja osallisuus kansalaisuuden kautta mahdollistavat kuuluvuuden yhteisöön tai estävät sen. Inklusiivista ja eksklusiivista käyttäytymistä tapahtuu erilaisuuden ja yhtäläisyyden perusteella, jakamalla enemmistöön ja marginaaliin. Koulussa osallisuus, inkluusio ja eksklusio tapahtuu koulu- ja luokkayhteisön tasolla. (Ihatsu 1999, 15.) Jylhän (1999, 142) mukaan opettajan on mahdollista vaikuttaa omalla toiminnallaan lasten väliseen vuorovaikutukseen luokkahuoneessa, ja sitä kautta vaikuttaa oppilaiden osallisuuteen luokkayhteisössä.

Tolosen (2001, 255) mukaan koulun todellisuus kuitenkin jakautuu aikuisen ja lapsen maailmaan. Todellisuuden jakautuminen luo omat haasteensa aikuisen mahdollisuuksiin puuttua siihen, mitä ”lasten maailmassa” tapahtuu, myös osallisuuden säätelyn osalta. Kiilin (2006, 191) mukaan todellisuuden jako näkyy myös osallistumisen osalta vallan voimavarojen jakautumisessa. Kysymykseksi muodostuukin, kenellä on valtaa puuttua ja osallistua osallistumisen määrittämiseen ja säätelyyn. Tähän kysymykseen muun muassa etsin tutkimuksessani vastausta. Kysymyksen yhteydessä pohdin myös sitä, onko aikuisella ylipäänsä pääsyä ”lapsen maailmaan” ja sen sisällä tapahtuvaan osallisuuden määrittämiseen ja säätelyyn.

Koulu ja luokkahuone muodostavat kommunikatiivisen tilan, joka on myös sosiaalisesti tiivis (Tolonen 2002, 263). Koulu- ja luokkayhteisöissä syntyy kaveruuksia, ryhmiä ja jännitteitä. Yksittäinen oppilas voi olla osallinen yhdessä sosiaalisessa ryhmässä, mutta jäädä toisen ryhmän ulkopuolelle (vrt. Tolonen 2001). Sosiaaliset ryhmät elävät ja muuttuvat, samalla myös ryhmien osallistujat ja osallistuminen ryhmään muuttuvat. Osallisuutta säädellään ryhmän ulkoa- ja sisältäpäin. (Boocock & Scott 2005, 122.) Formaalin koulun tasolla sosiaalisia ryhmiä säädellään esimerkiksi jakamalla oppilaita koululuokkiin ja luokan sisällä oppitunneilla työryhmiin. Informaalin koulun tasolla ryhmien osallisuuden määrittäminen ja säätely ei ole yhtä yksiselitteistä ja selkeää. Osallisuuden säätely voi tapahtua hyvin hienovaraisesti ja ikään kuin näkyvältä tunnistamiselta piilossa. Osallisuuden säätelyyn informaalilla koulun tasolla tarkastelen tässä tutkimuksessa yksityiskohtaisella, sensitiivisellä vuorovaikutuksen havainnoinnilla ja analysoinnilla.

Oman äänen esille tuomisella ja sosiaalisella näkyvyydellä voidaan ”mitata” lapsen osallistumista ja osallisuutta yhteisöllisen tunnin luokkahuonevuorovaikutustilanteeseen (vrt. Tolonen 2001, 42). Osallisuutta luokkahuonevuorovaikutukseen voidaan määritellä ja säädellä näkyvän ja kuuluvan

aktiivisuuden kautta. Sosiaalinen näkyvyys ja kohtaamisen vahvistettu osallisuus (myöhemmin *ratifioitu osallistuja*) kulkevat käsitteinä osittain rinnakkain, osittain limittäin tässä tutkimuksessa.

Sosiaalipedagoginen näkökulma tutkielmassani nousee esille erityisesti kuraattorin sosiaalisten taitojen ja osallisuuden opettamisen muodoissa (ks. Nivala ja Ryyänen 2013). Kuraattori opettaa lapsille sosiaalisesti hyväksyttävää toimijuutta koulussa. Koulussa oppimiaan sosiaalisia ja osallisuuteen liittyviä taitoja lapset soveltavat myöhemmin myös yhteiskunnallisessa toimijuudessaan (ks. Kiilakoski 2014). Kuraattori toteuttaa kouluinstituution hänelle osoittamaa sosiaalipedagogista tehtävää, jonka tavoitteena on lisätä oppilaiden osallisuutta ja vahvistaa luokan yhteisöllisyyttä (Väinälä ym. 2010). Koulun sosiaalipedagogisen tehtävän asettamiin tavoitteisiin kuraattori pyrkii muun muassa ohjaamalla luokahuonekeskustelua osallisuutta vahvistavaan suuntaan erilaisilla vuorovaikutuskeinoilla.

Osallisuus jossakin yhteisössä katsotaan usein luovan edellytykset myös laajemman osallisuuden muodoille (Nivala & Ryyänen 2013, 28). Täten lapsen osallisuuden luokkayhteisössä voidaan katsoa edesauttavan lapsen myöhempää osallisuutta yhteiskunnassa. Kuraattorin tunnin yhtenä tavoitteena on opettaa lapsille osallisuustaitoja. Kiilakosken (2014) määritelmä koulusta yhteiskunnan pienoismallina, jossa lapset opettelevat yhteiskunnallisesti merkittäviä taitoja, kuten vuorovaikutus- ja osallisuustaitoja, sopii hyvin edellä esitettyyn ajatukseen. Käytän kasvatuksen ja koulun viitekehyksessä osallisuuden käsitteen sosiaalipedagogista ymmärrystä. Sosiaalipedagogisen lähestymistavan valitsin osallisuuden käsitteelle, koska siinä osallisuus nähdään ennen kaikkea itsearvoisena mahdollisuutena antaa jokaiselle osallistujalle ”oma ääni” (Männistö ym. 2017, 95). Sosiaalipedagoginen määrittely osallisuuden käsitteestä on myös siinä mielessä tutkimusasetelmaan sopiva, koska tarkastelen oppilaiden osallisuuden rakentumista kuraattorin yhteisöllisellä tunnilla, koulun sosiaalipedagogiikan kontekstissa. Sosiaalipedagogisessa näkemyksessä myös korostetaan ihmisten yhteistyön kannalta merkittäviä tekijöitä, joihin keskeisinä kuuluvat vuorovaikutus, yhteinen vastuunkanto ja luottamus. Näkemys on konstruktionistinen siinä mielessä, että se korostaa käsitystä yhteisen maailman ja todellisuuden rakentamisesta ja siihen osallistumisesta (mm. Nivala & Ryyänen 2013). Lapsuudensosiologialle tyypillinen kriittisyys osallisuuden käsitettä ja määritelmää kohtaan kuitenkin tulee tutkimuksessani myös näkyville osallisuuden rakentumisen analysoinnin ja pohdinnan yhteydessä.

3 Koulun yhteiskunnallinen tehtävä ja koulukuraattorin yhteisöllinen työ

Kodin ohella koulut ovat merkittäviä lasten ja nuorten kehittymisen ja oppimisen ympäristöjä (Rautiainen ym. 2017, 19). Sekä perhe- että kouluinstituution tavoitteena on parhaimmillaan kasvattaa lapsia demokraattisen yhteiskunnan toimijoiksi sosiaalisten ja akateemisten mahdollisuuksien ja haasteiden kautta. Lapsilla ja nuorilla on yhtäältä mahdollisuus oppia yhteiskunnassa tarvittavia merkittäviä vuorovaikutustaitoja, toisaalta myönteisen vuorovaikutusilmapiirin luominen luokassa ja vertaisten kesken edesauttaa oppimista ja opiskelua (Rautiainen 2017, 20). Sachsin (2003) mukaan opettajilla on keskinen rooli kasvatusinstituutiossa. Sachsin mukaan yhtäältä opettajan osallistuminen ja aktiivinen toimijuus sekä yhteisöllisyys oppimisessa ja toisaalta yhteistyö eristäytyneisyyden välttämiseksi (osallisuuden vastakohta) ja aktiivisen kansalaisen rooli ovat koulun vastuullisuuden ja ennakoivan toiminnan peruspilarit. (Rautiainen ym. 2017, 20.)

Koulussa opetellaan yhteisöllisiä taitoja, joita lapsi myöhemmin tarvitsee elämässään. Koulussa opetetaan yhteiskunnallisesti keskeisiä taitoja, tietoja, tulkintoja ja sopeutumista yhteiskuntaan (Kiili 2006, 93). Tolosen (2001, 258) esittämä idea koulusta suomalaisena yhteisönä nostaa myös esille kansalaisuuden ja yhteisöllisyyden yhteen kietoutuneisuuden ajatuksen. Tolosen mukaan koulun informaalilla tasolla näkyy suomalainen yhtenäisyyskulttuurin käsitys.

Oppilashuolto on myös kiinteä osa kasvatus- ja opetustyötä, sen puitteissa kuraattori tekee sosiaalityötä kouluympäristössä. Oppilashuolto on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä tukitoimea, jonka tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ylläpitäminen ja edistäminen (Väinälä ym. 2010, 230). Koulukuraattorin ammatti itsessään on merkittävää lasten ja nuorten parissa tehtävän ennaltaehkäisevän sosiaalityön merkeissä (Väinälä ym. 2010, 232).

Kuten aiemmin olen kirjoittanut, osallisuus on taito, jonka lapsi oppii sosialisiaation kautta. Giddensin mukaan sosialisiaatio on prosessi, jossa avuttomasta ihmislapsesta kasvaa kulttuurinsa ja ympäristönsä tavat taitava tietoinen ja tietävä ihmisolento vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Korhonen 2006, 59). Perheellä ja vanhemmilla on katsottu olevan merkittävä rooli lapsen sosialisiaatioprosessissa, mutta sosiaalipedagogiikan ja ekologisen sosiaalistumisteorian näkökulmasta myös yhteiskunnan kasvatusinstituutiolla on tärkeä rooli tässä tehtävässä (Bronfenbrenner 1979; Korhonen 2006, 59). Sosiaalisen kasvatuksen näkökulmasta lasta opetetaan tulemaan ”todelliseksi sosiaalseksi olennoksi”, jolloin yksilöstä tulee sosialisiaation onnistuessa yhteiskunnan toimiva jäsen (Hämäläinen & Kurki 2007, 188). Osallisuus ei ole synnynnäistä tai

valmiiksi ihmiseen rakennettu ominaisuus, vaan sen rakentumiseen tai muodostumiseen tarvitsee kiinnittää huomiota ja sen kehittyminen tarvitsee tukea myös koulukasvatuksessa ja sosiaalipedagogisia menetelmiä soveltaen (Nivala & Ryyänen 2013, 26 - 29; Hämäläinen & Kurki 2007, 188). Nivalan ja Ryyänen (2013) mukaan sosiaalipedagoginen osallisuuden käsitys tarkastelee osallisuutta kokonaisuutena. Käsityksen mukaan yksilö on osallinen yhteisössä, kun hänellä on mahdollisuus olla osa yhteisöä eli hän voi kuulua siihen, hän toimii osana yhteisöä eli on osallinen ja myös kokee olevansa osa yhteisöä eli tuntee kuuluvansa yhteisöön. Osallisuuden toteutumiseksi yksilön tulee siten kuulua yhteisöön, osallistua yhteisön toimintaan ja kokea kuuluvansa yhteisöön; näiden kolmen kriteerin täytyessä voi osallisuus vasta toteutua sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen mukaan. Toimijuutta yhteisössä vahvistavat osallisuuden kokemukset (Ruska-Puttonen 2006, 113). Osallisuuden kehittyminen puolestaan edellyttää sosiaalisissa tilanteissa opittavia taitoja, joita koulun aikuinen voi ammattitaitoisena kasvattajana olla opettamassa. Koulun sosiaalipedagogi eli koulukuraattori opettaa lapsille sosiaalisia taitoja muun muassa yhteisöllisellä tunnilla. Kuraattori opettaa ”oikeanlaista” sosiaalista käyttäytymistä, ajattelua ja vuorovaikutuksen käytäntöjä. Sekä osallisuustaidot ja muiden ihmisten kohtaamisen ja huomioonottamisen taidot että vuorovaikutustaidot ovat sosiaalipedagogisessa ”opetussuunnitelmassa” (vrt. *Oppilashuoltolaki; Talentia*).

3.1 Koulun sosiaalipedagoginen työ ja koulukuraattori

Suomalaisella lapsipolitiikalla tavoitellaan ”jokaisen lapsen parasta”, johon pyritään mahdollistamalla kaikille lapsille tasa-arvoiset lähtökohdat elämälle. Tavoitteeseen pyritään muun muassa jatkuvasti yhtenäistettävällä koulujärjestelmällä ja terveydenhuollolla. (Kallio 2006, 88.) Koulun sosiaalipedagogi tuo omalla ennaltaehkäisevällä sosiaalityöllään oman panoksensa tavoitteen saavuttamiseksi. Koulukuraattorin tavoitteena on vähentää lasten tulevaan syrjäytymisen riskiä ja ehkäistä muita mahdollisia sosiaalisia ongelmia.

Lapsipolitiikalla luodaan tulevaa aikuisuutta lapsia ohjaamalla, tukemalla ja valvomalla. Lapsuus on sosiaalisen uusintumisen ja uudistumisen keskeinen tekijä. (Kallio 2006, 174). Ajatuksessa näkyy myös instituutiolle tyypillinen pysyvyys ja jatkuvuus. Koulusta Tolonen (2002, 79) käyttää nimitystä ”vallan tila”, joka pysyvyyden lisäksi käsittää ajatuksen koulun hierarkkisesta järjestelmästä ja sitoutuneisuudesta. Tällaisia vallan tilaan liittyviä rakenteita ja käytäntöjä on hidas muuttaa, sillä ne ovat suhteellisen pysyviä ja sidottuja.

Osallisuus on taito, jonka lapsi oppii sosialisiaation kautta. Giddensin mukaan sosialisiaatio on prosessi, jossa avuttomasta ihmislapsesta kasvaa kulttuurinsa ja ympäristönsä tavat taitava tietoinen ja tietävä ihmisolento vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Korhonen 2006, 59). Perheellä ja vanhemmilla on katsottu olevan merkittävä rooli lapsen sosialisiaatioprosessissa (emt.), mutta sosiaalipedagogiikan ja ekologisen sosiaalistumisteorian näkökulmasta myös yhteiskunnan kasvatusinstituutiolla on tärkeä rooli tässä tehtävässä (Bronfenbrenner 1979). Sosiaalisen kasvatuksen näkökulmasta lasta opetetaan tulemaan ”todelliseksi sosiaaliseksi olennoiksi”, jolloin yksilöstä tulee sosialisiaation onnistuessa yhteiskunnan toimiva jäsen (Hämäläinen & Kurki 2007, 188). Osallisuus ei ole synnynnäistä tai valmiiksi ihmiseen rakennettu ominaisuus, vaan sen rakentumiseen tai muodostumiseen tarvitsee kiinnittää huomiota ja sen kehittyminen tarvitsee tukea myös koulukasvatuksessa ja sosiaalipedagogisia menetelmiä soveltaen (Nivala & Ryyänänen 2013, 26 - 29; Hämäläinen & Kurki 2007, 188). Nivalan ja Ryyänänen (2013) mukaan sosiaalipedagoginen osallisuuden käsitys tarkastelee osallisuutta kokonaisuutena. Käsityksen mukaan yksilö on osallinen yhteisössä, kun hänellä on mahdollisuus olla osa yhteisöä eli hän voi kuulua siihen, hän toimii osana yhteisöä eli on osallinen ja myös kokee olevansa osa yhteisöä eli tuntee kuuluvansa yhteisöön. Osallisuuden toteutumiseksi yksilön tulee siten kuulua yhteisöön, osallistua yhteisön toimintaan ja kokea kuuluvansa yhteisöön; näiden kolmen kriteerin täytyessä voi osallisuus vasta toteutua sosiaalipedagogisen osallisuus-käsityksen mukaan. Toimijuutta yhteisössä vahvistavat osallisuuden kokemukset (Ruska-Puttonen 2006, 113). Osallisuuden kehittyminen puolestaan edellyttää sosiaalisissa tilanteissa opittavia taitoja, joita koulun aikuinen voi ammattitaitoisena kasvattajana olla opettamassa.

3.2 Kuraattorin tunti institutionaalisenä vuorovaikutustilanteena

Institutionaalisisessa vuorovaikutustilanteessa koulukontekstissa, jota on tutkittu lähinnä opetustilanteessa (McHoul 1978; Gardner 2013), on tyypillistä, että opettaja valitsee seuraavan puhujan. Samanlainen käytäntö on tarkastelemallani kuraattorin tunnilla.

Puhekäyttäytyminen ja keskustelun rakenne noudattavat arkitilanteessa ja institutionaalisisessa kontekstissa osittain samoja normeja. Tällaisia normeja ovat esimerkiksi vuorottelu puheessa, yhden vuorovaikutustilanteen osallistujan puhuminen kerrallaan (Gardner 2012, 595 - 606; Tainio 2007a). Vuorottelun käytännöissä on puolestaan eroja, sillä opettaja tyypillisesti aloittaa ja lopettaa keskustelun, päättää seuraavasta puhujasta ja esittää oppilaille kysymyksiä (Gardner 2012, 595). Opettajan esittämät kysymykset ovat usein pedagogiselle institutionaalisiselle vuorovaikutukselle tyypillisiä epäaitoja kysymyksiä, joiden tarkoituksena on testata oppimista eikä saada selville jotakin

ennestään tuntematonta tietoa, johon kysyjällä ei itsellään ole vastausta (Tainio 2007a, 41). Arkikeskustelulle sitä vastoin aidot kysymykset ovat ominaisia. Opetustilanteessa toisen korjausaloitteet ovat tyypillisiä, kun taas arkikeskustelussa itsekorjaus on suositumpaa (Gardner 2013, 603; McHoul 1990; Schegloff et al. 1977). Opettaja myös arvioi ja antaa oppilaille palautetta näiden puheenvuoroillaan esittämästä. Arviointivuorolla opettaja tekee merkittävää pedagogista työtä paitsi antamalla oppilaalle palautetta tämän vastauksen oikeellisuudesta, myös kannustamalla tai lannistamalla oppilasta omalla puheellaan. (Tainio 2007a, 43.)

Kuraattorin tunti ei ole selkeästi luokiteltavissa arkikeskusteluun tai opetustilannetta vastaavaan institutionaaliseen keskusteluun. Kuraattorin valta- ja auktoriteettiasema vastaa siltä osin opetustilannetta ja institutionaalista vuorovaikutustilannetta, että hänellä on jossain määrin enemmän sosiaalipedagogista tietoa ja hän opettaa oppilaille hyväksyttävästä osallisuuden käsityksestä ja yhteisöllisestä toimijuudesta. Toisaalta kuraattorilta puuttuu tietoa oppilaiden kokemuksista ja näkemyksistä, joita hän pyrkii selvittämään esittämillään aidoilla kysymyksillä. Aitojen kysymysten esittäminen puolestaan on ominaista arkikeskustelulle. Kuraattori myös tarvitsee oppilaiden aitoja vastauksia esittämiinsä kysymyksiin, jotta hän voi suorittaa institutionaalista tehtävänsä eli yhteisöllisyyden vahvistamista ja oppilaiden osallisuuden lisäämistä. Samoin kuin opettajalla, myös kuraattorilla on institutionaalinen tehtävä suoritettavanaan, mikä omalta osaltaan vaikuttaa keskustelun ohjaamiseen ja on siltä osin institutionaalista vuorovaikutusta. Kuraattori seisoo luokan edessä ja oppilaat istuvat pulpettiensa takana eli tilan käyttö luokkahuoneessa vastaa tältä osin opetustilannetta. Opettajan tavalla kuraattori myös aloittaa keskustelun, päättää sen ja osoittaa keskustelussa eteenpäin siirtymisestä sekä puheenvuorojen siirtymisestä.

Opettajan korjausaloitekäytännöstä poiketen kuraattori ei tee korjausaloitteita oppilaiden puheenvuoroillaan esittämään. Opettajan vuorovaikutuskäyttäytymisestä poiketen kuraattori kuitenkin voi tehdä omassa puheessaan oppilaiden puheenvuoroista relevantteja ja näin osoittaa minkälainen puhe ja käsitys on sosiaalipedagogisesti oikein tai sopivaa. Näin kuraattori opettaa lapsille institutionaalisesti korrektia, koulun ja kuraattorin yhteisöllisen tunnille sopivaa ja odotettua, toimijuutta. Tässä mielessä kuraattorin voi katsoa tekevän opettajan roolia vastaavaa institutionaalisen tehtävän suorittamista ja opetustyötä sekä siihen liittyvää arviointia ja palautteen antamista oppilaiden puheenvuoroihin. Samoin kuin opettajan, voi kuraattorin katsoa tekevän merkittävää sosiaalipedagogista työtä palautevuorollaan, jolla hän voi kannustaa tai lannistaa oppilasta, mutta myös osoittaa minkälainen toimijuus on sosiaalipedagogisesta näkökulmasta suotavaa.

3.3 Yhteisöllisen oppitunnin mahdollisuudet ja kuraattorin työn haasteet

Kuraattorin yhteisöllisellä tunnilla opetellaan osallisuuden taitoja (*POPS* 2014). Osallisuus ja yhteisöllisyys käsitteinä kietoutuvat tiiviisti yhteen. Yhteisöllisyyden käsite liittyy ajatukseen yhteisöstä. Yhteisön todellisen perustan luovat sen, että yhteisöön kuuluvat jäsenet voivat kommunikoida rehellisesti toistensa kanssa, olla avoimia piiloutumatta naamioiden taakse, hyväksyvät toisensa, tukevat ja kannattelevat toisiaan (Allen 2000, 23). Tällainen koululuokan ilmapiiri on Allenin (2000, 24) mukaan kaunista, sillä näin luokasta tulee inklusiivinen ja kokonainen. Tällainen ilmapiiri mahdollistaa oppilaiden ja opettajien välisen tutustumisen ja kokemuksen turvallisuudesta, jonka perusteella yksilöiden on mahdollista ilmaista itseään, esittää eriäviä mielipiteitään asioista ja olla haavoittuvaisia toistensa edessä. Hyväksytyksi tulemisen kokemus luo ilmapiiriin, jossa voi tapahtua positiivisia asioita, kuten yhteistyöhalukkuuden syntyminen ja riskien oton halukkuus sekä omasta ja toisten toiminnasta ja teoista ylpeyden tunteen kokeminen.

Koululuokan yhteisöllisyyden rakentaminen alkaa Allenin (2000, 24 & 25) mukaan tutustumalla toisiin oppilaisiin ja opettajaan ihmisinä. Oppilaille ei kuitenkaan riitä pelkästään se, että toiset oppilaat ja opettajat tuntevat heidät, vaan he tarvitsevat myös kokemuksen siitä, että heidät hyväksytään sellaisina kuin he ovat. Allen (2000, 26) esittää, että opettaja välittää hyväksyntää oppilasta kohtaan katsekontaktin luomisella, siirtymällä oppilasta kohti ja oleskelemalla oppilaan lähetyvillä puhuessaan tälle (eikä esimerkiksi pysymällä opettajan pulpetin takana) sekä yleisesti vuorovaikutuskäytäntöjensä ja -tapojensa välityksellä. Opettaja voi luoda toiminnallaan optimistista ja kannustavaa ilmapiiriä luokassa muun muassa pitämällä riittäviä taukoja, jotta oppilailla on mahdollisuus jäsentää ajatuksiaan, ja osoittamalla kunnioitusta oppilaiden vastauksia kohtaan sekä vastaamalla oppilaiden asettamiin kysymyksiin asianmukaisesti. Yhteisöllisyyden muodostumisen perusta on turvallisuuden kokemuksessa, sekä fyysisellä että emotionaalisella tasolla. Koululuokan yhteisöllisyyden rakentumisen perusedellytys on näin ollen, että oppilaat kokevat voivansa olla turvassa ja voivansa olla oma itsensä. Rumfeltin mukaan opettajan oppilaille välittämä tunne siitä, että hän on kiinnostunut heistä ja heidän tekemisistään, aikaansaa luottamusta, mikä puolestaan edesauttaa sitä, että oppilaat vastaavat opettajan esittämiin kysymyksiin, tekevät ehdotuksia ja esittävät omia ajatuksiaan (Allen 2000, 26).

Yhteisöllisyyden rakentamisen ja ylläpitämisen kannalta on myös olennaista, että luokassa vallitsee ilmapiiri, jossa ketään ei arvostella, syyllistetä tai syytetä, vaan huomio keskittyy kollektiiviseen ongelman ratkaisemiseen konfliktitilanteessa (Allen 2000, 27). Konfliktitilanteista selviytymisen ei pitäisi olla ongelma, mikäli luokassa vallitsee hyväksynnän ja emotionaalisen turvallisuuden

ilmapiiri, jolloin keskustelu luokassa on inklusiivista ja mahdollistaa jokaisen oppilaan tasavertaisen osallistumisen keskusteluun ja ajatusten tai mielipiteiden esilletuomiseen. Allenin ajatuksen ympärille rakennan tässä tutkielmassani ymmärryksen koulukuraattorin tehtävästä sosiaalipedagogisessa kontekstissa, jossa pedagogisten osatekijöiden tunnistaminen sosiaalisten ongelmien synnyn, ilmenemismuotojen ja vaikutusten osilta on keskeistä (Hämäläinen & Kurki 2007, 14). Ongelmien ehkäiseminen ja lievittäminen yksilö- ja yhteiskuntatasolla nousee pedagogisten strategioiden hahmottamisen näkökulmasta keskiöön. Yhteisöllisyyden kannalta on tärkeää, että jokainen lapsi kokee kuuluvansa ryhmään, mikä vaatii koulun aikuisilta erityistä ammattitaitoa (Rasku-Puttonen 2006, 111). Luokan ilmapiirin muodostuminen ja lasten välisten suhteiden eteen nähty vaiva ja aika palkitsee myöhemmin ryhmän joustavana ja yhteisöllisenä toimintana, mutta yhteisön rakentamiseen tarvitaan aikuisen tukea lasten osallisuuteen (Rasku-Puttonen 2006, 112).

Koulun opetustyötä tehdään instituutiossa, joka yhtäältä mahdollistaa opetuksen, toisaalta rajoittaa sitä (vrt. Goffman 1964). Koululla on kasvatus- ja opetustehtävä, jota koulun työntekijät toteuttavat työssään (Kallio 2006, 70). Opettajat noudattavat opetussuunnitelmaa, jossa määritellään oppiainekohtaiset tavoitteet (*Perusopetuslaki* 2 §). Muista opettajista poiketen, koulukuraattorin sosiaalipedagogisia työn tavoitteita ei ohjata yhtä tiukasti tavoitteita määrittäen (vrt. Väinälä ym. 2010; ks. myös *POPS* 2014). Tavoitteiden määrittäminen on mahdollista vain yleisemmällä tasolla, koska kyse on sosiaalisten taitojen, kuten vuorovaikutustaitojen ja osallisuustaitojen opettamisesta, joiden osalta tavoitteiden yksityiskohtainen määrittäminen ei ole mahdollista, tarkoituksenmukaista tai edes mielekästä. Näin kuraattorille jää yhtäältä vapaammat kädet toteuttaa opetussuunnitelmaa ja tavoitteisiin pääsemistä, toisaalta haasteeksi myös muodostuu nimenomaan se, ettei selkeitä ohjeita tavoitteiden saavuttamiseksi ole.

Vuorovaikutustaitojen opettaminen on jo itsessään haastavaa, vaikka tilanteeseen ei liittyisi ymmärrettävyyteen liittyviä haasteita, kuten autistisuutta tai kuulemisen haasteita (ks. Wiklund & Stevanovic 2018). Kuraattorin työ poikkeaa siinä mielessä koulun muiden opettajien työstä, että työn tavoitteet liittyvät useimmiten jollakin tavalla vuorovaikutusilmiöihin ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen (vrt. sosiaaliset taidot). Kun toiset opettajat testaavat oppilaiden oppimista esittämällä oppilaille kysymyksiä, joiden tarkoituksena on testata opetustehtävän tavoitteiden saavuttamista (Tainio 2007a, 41), esittää kuraattori oppilaille kysymyksiä saadakseen ”työkaluja” oman opetustehtävänsä toteuttamiseksi. Kuraattorin työn tavoitteiden kannalta on olennaista saada oppilaita ”aitoihin kysymyksiin” aitoja vastauksia, kun taas opettajan esittämät kysymykset ovat ”epäaitoja”, oppilaan oppimista tarkastavia kysymyksiä. Kuraattori esittää luokalle aitoja kysymyksiä, joiden

tarkoitus ei siis ole testata oppilaiden tietoa asiasta, vaan saada kuraattorin työn tavoitteiden ja toteuttamisen kannalta olennaista tietoa. Aitojen kysymysten esittäminen on kuraattorin sosiaalipedagogisessa roolissa tyypillisiä, kun taas opettajan pedagogisen tehtävän kannalta epäaidoilla kysymyksillä voi olla merkittävä asema oppilaan tiedon testaamiseksi. (Tainio 2007a, 41.) Aitojen kysymysten esittäminen on tyypillistä arkikeskustelulle, joten siinä mielessä kuraattorin tunti myötäilee tältä osin enemmän arkikeskustelua kuin opetustilannetta (Hayano 2013, 395 & 412). Opettaja arvioi oppilaan vastaukset oikeaksi tai vääräksi, kun taas kuraattorin esittämiin kysymyksiin ei useimmiten ole yhtä ainoata oikeaa vastausta, vaan vastauksissa on neuvottelun varaa.

Kuraattorin työn haastavuuteen vuorovaikutuksen näkökulmasta liittyy myös se, että vuorovaikutuksessa liikutaan kahdella eri tasolla: formaalilla ja informaalilla vuorovaikutuksen tasoilla (Gordon et al. 2000, 66 & 101; Tolonen 2001, 78). Formaalilla vuorovaikutuksen tasolla keskustellaan kuraattorin institutionaalisen tehtävän kannalta merkittävästä osallisuudesta sosiaalipedagogisella tasolla. Tällöin vuorovaikutuksen tavoitteena on opettaa lapsille ”oikeanlaista” osallisuutta koulussa ja luokkayhteisössä. Formaalilla vuorovaikutuksen tasolla siis tavoitellaan kuraattorin työn sosiaalipedagogista osallisuuden ymmärryksen siirtämistä oppilaille. Informaalilla vuorovaikutuksen tasolla lapset ikään kuin sukeltavat omaan ”lasten maailmaansa”. Tilanne on siinä mielessä paradoksaalinen, että kuraattorilla ei aikuisena ole pääsyä ”lasten maailmaan”, mutta hän tarvitsee tietoa tuolta vuorovaikutuksen tasolta, jotta voi toteuttaa institutionaalista tehtäväänsä formaalilla vuorovaikutuksen tasolla. Ne jännitteet ja sosiaaliset haasteet koulussa muodostuvat nimenomaan informaalien koulun tasolla, jossa lapset muun muassa luovat kaverisuhteita ja ryhmittymiä vertaistensa kanssa (ks. Tolonen 2001, 78). Kuraattorin tehtävä puolestaan on tasoittaa näitä jännitteitä ja ratkaista ongelmia informaalien, ”lapsen maailman” sisällä (vrt. *POPS* 2014).

Vuorovaikutukseen liittyy myös sellaisia haasteita, että jokainen oppilas ei aina tule kuulluksi eikä hänen puheenvuorostaan tehdä merkittävää. Näihin vuorovaikutukseen liittyvät haasteet linkittyvät Tolosen (2001, 170 & 171) esittämiin sosiaalisen tilan käyttöön sosiaalisen näkyvyyden tai näkymättömyyden kautta. Jokainen puheenvuoro ei ole yhtä ”kuuluva”, ja äänen kuulumisen mukaan myös osallistujan näkyvyys vaihtelee.

4 Lapsinäkökulmainen tutkimus

Lapsuudentutkimus on suhteellisen tuore tutkimusalue, joskin lapsia ja lapsuutta onkin tarkasteltu jo ennen tutkimussuuntauksen kehittymistä (Alanen 2009, 10). Lapsuudentutkimusta alettiin kehittää 1980-luvulla teollistuneissa, vauraissa maissa, joissa lapsuuden ja yhteiskunnan suhde oli murroksessa (Alanen, 2009, 11). Lapsuuden käsitys on muuttunut yhteiskunnan modernisoituessa ja lapsuuden institutionalisoituessa. 1900-luvulla tapahtui siirtymä oppivelvollisuuskouluun (Kallio 2006, 12) ja lapsuus institutionalisoidaan, kun lasta tarkastellaan kodin, päivähoidon ja koulun järjestelmissä. Lapsuuden institutionalisoituminen tuo mukanaan ajatuksen hyvästä lapsuudesta, jonka mukaisesti normitettuna jokaisella lapsella on yhtenäiset tarpeet, toiveet ja edut. Normitetusta lapsuudesta tulee ihanne, johon jokaisella lapsella on oikeus. Lapsuuden käsityksen modernisoituminen luo uudenlaisen tiedon ja tutkimuksen tarpeen, josta lapsuudentutkimus alkaa kehittyä. (Alanen 2009, 13 - 15.)

Lapsuuden voidaan katsoa syntyvän vuorovaikutuksessa modernin yhteiskunnan ja sen instituutioiden kanssa. Instituutiot muokkaavat lapsia ja lapset instituutioita (ks. Tolonen 2001, 256). Berger ja Luckmann (1967, 72 & 73) toteavatkin instituutioiden hallitsevan ja ohjaavan sosiaalista käyttäytymistä. Edelleen heidän mukaansa instituutiot mahdollistavat sekä arjen että poikkeustilanteiden hallinnan. Bhaskar (1979, 44) ehdottaa elämän olevan alituista instituutionaalisten rakenteiden synnyttämistä ja ylläpitämistä. Tuoreempia tutkimustuloksia aiheeseen tuo Strandell (2012). Hänen mukaansa lapsuutta säädellään ja ohjataan valtion taholta ja lapsuus on siten institutionalisoitua (Strandell 2012, 13). Lapselle sopiviksi paikoiksi suomalaisessa yhteiskunnassa on määrätty koti ja koulu, joista tutkimukseni kohdistuu jälkimmäiseen.

4.1 Lapsuudentutkimuksen lähtökohdat

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohtana on lapsen ja lapsuuden tarkasteleminen tutkimuksen toteuttamisen ajankohdasta käsin (Alanen 2009; Strandell 2010b). Toinen keskeinen ajatus on, että lapsi on oman elämänsä tulkki ja kokemusmaailmansa informantti (Christensen & James 2008, 1). Esimerkiksi Christensen ja James (2008) mukaan lapsuudentutkimusta tehdään lasten kanssa ja lapsi nähdään aktiivisena subjektina. Aktiivin subjektin käsite sisältää ajatuksen siitä, että lapsi on itseoikeutettu, aktiivinen toimija. Karlsson (2003) painottaakin lapsen kuulluksi tulemistä tutkimuksessa. Perinteistä lapsuudentutkimusta on tehty lasten huoltajien ja aikuisten näkökulmasta ja ymmärryksen kautta ja aikuiset ovat puhuneet lasten puolesta. Asetelmassa lapsi on ollut tutkittavan objektin asemassa ja suljettu ulos tutkimusprosessista (Christensen & James 2008, 2.) Alasen (2009, 9) mukaan lapsuudentutkimuksessa lapsia tarkastellaan nykyisin osana yhteisöjä ja

yhteiskuntaa sekä aktiivisina toimijoina. Lapsuuden ymmärretään olevan osa yhteiskunnan rakenteita ja kulttuuria (Strandell 2010b). Toisin kuin modernin, institutionaalisen lapsuuden ymmärryksessä nykypäivän lapsuudentutkimuksessa lapsi on osa tutkimusprosessia (ks. Christensen & James 2008, 3) ja lasten joukossa tunnistetaan erilaisia toimijoita erilaisine tarpeineen (vrt. Kiili 2008).

Nykypäivän sosiologisessa lapsuudentutkimuksessa lapsi nähdään myös kyvykkäänä (*competent child*) ja lasten osallisuus heitä koskevassa tutkimuksessa ja päätöksenteossa katostaan olevan merkityksellistä (*children's voices*). Lapsen näkeminen paitsi *becoming*-näkökulmasta myös tässä hetkessä *being*-näkökulmasta on tämän päivän lapsuuden tutkimuksen keskeinen ajatus. *Being* ja *becoming* -käsitteiden ympärille rakentuva diktonominen ajattelutapa korostaa lapsen ja aikuisen, olevan ja tulevan, valmiin ja epävalmiin, kyvykkään ja kyvyttömän, opettavan ja oppivan sekä kontrollin ja kontrolloitavan kahtiajakoa (ks. Lee 2001). Tutkimuksessa kahtiajako tarkoittaa aikuisten ja lasten luokittelemista muun muassa tutkijoihin ja tutkittaviin, tietäviin ja tietämättömiin sekä subjektiin ja objektiin. Tällaista kahtiajakoa, lasten kompetenssia, osallistumista ja kuulluksi tulemistä nykypäivän lapsuudentutkimuksessa problematisoidaan. Leen (2001) näkemyksen mukaan kahtiajako on murtumassa tämän päivän maailmassa, jossa prekaareissa olosuhteissa myös aikuiset ovat alituisessa tulemisen ja kehittymisen tilassa.

Vaikka lapset voidaan erottaa yhteiskunnassa ikänsä perusteella omaksi sosiaaliseksi ryhmäksi, ikään perustuvaa erontekoa merkittävämpää tutkimuksen kannalta on kulttuurinen ympäristö, jossa lasta ja lapsuutta tarkastellaan. Lapsuus on ”sosiaalisesti konstruointia”. Konstruktionistinen lähestymistapa lapsuuteen perustuu eettiselle näkemykselle siitä, että kaikkia ihmisiä tulisi kohdella tasavertaisesti (Lee 2001, 1.) Tasavertaisen kohtelun periaate juontaa juurensa YK:n ihmisoikeuksien julistukseen, jonka mukaan kaikilla ihmisillä on oikeuksia, joita heiltä ei voida ottaa pois. Ihmisoikeudet koskevat luonnollisesti myös lapsia. (Lee 2001, 5.)

Lee (2001, 5 & 6) käyttää ”standardin aikuisen” käsitettä (*standard adult*) ja ”kehitysvaiheen” käsitettä (*developmental state*) kuvaamaan eroa riippumattoman ihmisen ja ihmiseksi kehittyvän yksilön (lapsi) välillä suhteessa valtioihin ja kansalaisuuteen. *Being* ja *becoming* jaon taustalla ovat sosiaaliset ja taloudelliset olosuhteet, joihin käsitykset ”standardista aikuisesta” ja ”kehitysvaiheesta” perustuvat (Lee 2001, 6).

Lapsuudentutkimuksen peruslähtökohtana pidetään tämän hetken tilanteen ja lapsuuden tarkastelua, kuten luvun alussa kirjoitin. Strandellin (2010b) mukaan suomalaisessa lapsuudensosiologiassa

lapsen ymmärretään olevan sosiaalinen toimija ja lapsuuden osa yhteiskunnan rakennetta. Keskeinen lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ajatus on, että lapsi on jo osa yhteiskuntaa eikä tule osalliseksi vasta tulevaisuudessa varttuessaan aikuiseksi (vrt. Lee 2001). Sosiaalipedagoginen lapsuuden ja lapsen tarkastelu poikkeaa perinteisestä lapsuudentutkimuksen näkemyksestä siten, että tarkastelun fokus on pikemminkin tulevaisuudessa. Näin siksi, että sosiaalipedagogiseen näkökulmaan liittyy ajatus sosiaalisten ongelmien ehkäisemisestä ja varhaisesta puuttumisesta, joilla pyritään ehkäisemään myöhemmässä elämänvaiheessa syntyviä eriarvoisuutta lisääviä tilanteita (Väinälä ym. 2010, 232). Sosiaalipedagoginen näkemys nimenomaan korostaa lapsen kehittymistä aikuiseksi. Täten sosiaalipedagogiikassa lasta tarkastellaan lapsuudensosiologiassa kritisoidusta näkemystä käsin, jossa lapsen ja lapsuuden ymmärretään olevan epävalmista ja ikään kuin vasta kokonaiseksi, täysimääräiseksi tulemisen tilassa olevaa (*becoming*). Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapsi nähdään jo valmiina ja kokonaisena (*being*). Ajattelutapa, jossa *being* ja *becoming* asetetaan vastakkain, jakaa myös lapset ja aikuiset kahtia. (Lee 2001.) Jaottelu hankaloittaa eettistä keskustelua siinä mielessä, että se asettaa lapsen suojelemisen ja osallistumisen vastakkain, lasten erityisyyden ja samanlaisuuden, *being* ja *becoming* (Strandell 2010a, 109). Ensin mainittu käsitys viittaa siihen, että lapsi on aikuiseen verrattava sosiaalinen olento, jälkimmäinen lapsen keskeneräisyyteen. Tässäkin kohtaa keskustelua problematisoidaan sitä, että lapsen näkeminen aikuisena otetaan annettuna lähtökohdaksi. Edellinen viittaa siihen, että *being*-tilalle ominaiset piirteet otetaan annetuksi lähtökohdaksi tutkimuksella.

4.2 Lapsuudentutkimuksen paikkana instituutio

Lapsuudentutkimukseen tuoreimpia suuntauksia lasten nykyisen hyvinvoinnin ja tulevan kansalaisen kehityksessä yhteiskunnan muutoksen virrassa on poliittinen tulokulma. Myös poliittinen lähestymistavassa lapsen ymmärretään olevan aktiivinen olento (*being*) eikä poliittinen objekti tai tuleva täysimääräinen olento (*becoming*). (ks. Kallio & Häkli 2015, 4)

Pekkarisen ym. (2012) mukaan Suomessa pohjoismaisena hyvinvointivaltiona instituutiot ovat keskeisiä. Hyvinvointivaltio huolehtii kansalaisistaan ja tukee heitä, mutta samalla myös kontrolloi ja rajoittaa. Myös koulu on osa valtionhallinnan koneiston instituutioiden verkostoa. Alanen (2009) kuvaa osuvasti kansalaisen elämää matkaksi instituutioiden halki. Edelleen hän kuvailee instituutioiden rakentamista tarpeista, toiveista, kokemuksista ja eduista, jotka kansalaiset uskovat yhdenmukaisiksi. Instituutioilla on kyky tuottaa yleisesti uskottua ja toden tuntuista eli niin kutsuttua normaalia. Yhtäältä instituutiot tuottavat normatiivista, yhteisymmärryksessä toimintaa ja toimintoja, toisaalta ne ylläpitävät niitä. Näistä syntyy käyttäytymisen kaavoja, tapoja, jotka puolestaan ohjaavat

sosiaalista toimintaa. Opettajan auktoriteetti on käytännön ilmentymä institutionaalisesta normatiivisuudesta, joka kaikessa hiljaisuudessaan on asettunut kouluinstituution suhteellisen vakiintuneeksi osaksi ja käytäntöjä ohjaavaksi tahoksi. Koulu on puolestaan ilmentymä institutionaalisessa viitekehyksessä normatiiviseksi katsottavasta vakiintuneesta, konkreettisesta paikasta ja tilasta, jossa toteutetaan sosiaalista toimintaa sen legitimisoidussa muodossa. Lapsilta puolestaan odotetaan instituution kontekstissa sopivaa käyttäytymistä ja instituution sosiaalistavaan toimintaan sitoutumista. Sitoutumista edesauttaa se, että toiminta useimmiten on sijoitettu yhtenäisiin tiloihin, joissa lapsilla on vertaisia (koulu, päiväkot). Institutionaalinen toiminta ja normatiivinen ajattelu sekä institutionaalinen tehtävä näyttäytyy lapselle jo koulutaipaleen alusta lähtien. Kati Kasanen (2003) mukaan ensimmäisten kouluviikkojen aikana lapset oppivat pitämään tietoa yksilön sisäisenä ja mitattavissa olevana aineksena.

Kiilin (2008) mukaan sukupolvien välisiin suhteisiin vaikuttavat paitsi institutionaaliset puitteet, myös lasten ja aikuisten käsitykset lapsista ja lapsuudesta. Sekä lapset että aikuiset muokkaavat, ylläpitävät ja tuottavat näitä käsityksiä sekä määritelevät mitkä piirteet kuuluvat lapsuuteen ja lapsiin ja mitkä eivät. (Kiili 2008.) Pajun (2013, 142) tutkimuksen kiinnostuksen kohde oli lasten ja aikuisten välinen eronteko. Tarkemmin lasten ja aikuisten elämänpiirien yhteen tuleminen ja eriytymien päiväkodissa. Toiminnan ymmärtämisen kannalta on olennaista tunnistaa kenen välillä ja millainen toiminta on ylipäänsä mahdollista. Koulussa pedagogiset suhteet perustuvat eronteolle aikuisen ja lapsen välillä. Eronteossa korostuu koulukontekstissa korostuvat aikuisen tieto ja siihen perustuva valta-asema lapseen ja oppilaaseen nähden. Lapsi on oppiva, aikuinen opettaa. Lapsi on matkalla täysimääräisen kansalaisen asemaan, aikuinen on jo sellainen (vrt. *component child*). Asetelmasta muodostuu myös koulun aikuisen, opettajan auktoriteettiasema. (Gordon et al. 2000, 65.)

Lapsia tutkitaan usein instituutioissa, joissa tutkimusta säätelee instituution ”portinvartijat”, joilta tarvitaan tutkimuksen toteuttamista varten useimmiten lupa (Mäkelä 2010). Koulussa ”portinvartijana” ovat paitsi lapsen vanhemmat myös koulun aikuiset, kuten opettajat ja rehtori (ks. Strandell 2010a, 103). Koulu voi säädellä instituutiossaan tehtävää tutkimusta ja ikään kuin ”omistaa” oikeuden päättää lasten tutkimisesta päättämällä koulusta riippuvaa tutkimuslupa (Strandell 2010a, 106). Koulun toimintaa rajoittavat säännöt ja vallan voimavarat sekä toiminnan jatkuvuus. Vallanjaossa ei tapahdu muutosta vaan se jatkuu ennallaan, vaikka kulttuurinen käsitys lapsuudesta ja lapsesta on muuttunut. (Kiili 2006, 189 - 191.)

Lapsia ja nuoria osana instituutiota ovat tutkineet Pekkarinen ym. (2012) ja hallinnollisesta näkökulmasta Satka ym. (2011). Pekkarinen ym. (2012) ovat tutkineet lapsia instituutioiden kehyksissä. Luokan yhteisöllisyyden tutkimisen kannalta laajemmassa kontekstissa koulu yhteisönä ja luokkahengen merkitys ovat keskeisiä. Koulu on ollut 2010-luvun alussa julkisena keskustelunaiheena paitsi hyvän PISA- menestyksen osalta, myös huonon kouluviihtyvyyttä väitteen vuoksi (Pekkarinen ym. 2012, 49). Pekkarinen ym. (2012, 49) kehottavatkin pohtimaan kouluinstituution merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin ja kasvatuksen vastuun kantajana. Heidän mukaansa kouluviihtyvyyden kysymykseen vastaus voisi löytyä muiden muassa koulun oppilashuoltoa ja oppilaiden osallisuutta kehittämällä sekä varhaisen puuttumisen lisäämisellä. Yhteisöllinen koulukuraattorin työ osana oppilashuoltoa kohdistuu juuri oppilaiden osallistamiseen ja tavoitteena on varhainen puuttuminen (*POPS 2014, Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki*).

Instituutiot ohjaavat lasten elämää, mutta myös lapset vaikuttavat omalla toiminnallaan instituution rakenteisiin ja käytäntöihin. Lapset viettävät arkena suuren osan ajastaan koulussa. Yhtäältä virallinen koulu vaikuttaa lapsen arjen muodostumiseen, toisaalta lapset itse vaikuttavat koulun arkeen tuomalla omia kokemuksiaan ja sosiaalisia taustojaan institutionaaliseen koulukehykseen. Lapset rakentavat omaa kouluarkeaan informaalilla koulun tasolla muun muassa sosiaalisten suhteiden luomisen ja ryhmittymisen kautta. (Tolonen 2001, 256.)

4.3 Osallisuus lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa

Ihminen on luonnostaan sosiaalinen olento. Jo lapsena ihmisellä on halu ja kyky hakeutua toisten seuraan. Lapsi haluaa olla mukana ja osallistua muiden toimintaan - lapsella on tarve yhteisölle (esimerkiksi Corsaro 2003, 217). Keskeisen amerikkalaisen lapsuudensosiologin Corsaron (2003, 36 & 37) havaintojen mukaan lapset hakeutuvat toistensa seuraan tyydyttääkseen sosiaalisia tarpeitaan, joita he pyrkivät toteuttamaan yhtäältä tavoittelemalla kontrollia elämästään, toisaalta jakamalla kontrollia toistensa kanssa. Kontrollin tavoittelu ja halu jakaa kontrollia toisten kanssa näkyy monissa lasten toiminnoissa ja rutiineissa. Lapsen sosiaaliset taidot eivät ole synnynnäisiä, vaan ne muodostuvat sosialisoinnin myötä, jota lapset opettavat toisilleen keskinäisessä kontrollin ja kontrollin jakamisen tilanteissa, mutta myös aikuisten ohjauksella (Corsaro 2003, 40 & 41). Aikuiset voivat olla lapsen apuna ja tukena sosiaalisissa tilanteissa, mutta lapset usein opettavat toisiaan kollektiivisesti tulemaan toimeen keskenään (Corsaro 2003, 41). Yhtäältä aikuisen pyrkimys lasten sosiaalisten tilanteiden kontrolloimisesta ja ohjaamisesta, toisaalta lasten keskinäinen toimeen tuleminen pyrkimys näkyvät myös tutkimuksessani, kun tarkastelen luokkahuonevuorovaikutusta lähemmin.

Strandell ja Kullman ovat tehneet lapsuudensosiologista tutkimusta pohjoismaisessa ympäristössä. Tutkimus on minun tutkielmani kannalta siinä mielessä relevanttia, että erityisesti institutionaalisessa kontekstissa tehdyssä tutkimuksessa paikallisten instituutioiden rakenteet, toimintamallit ja viralliset linjaukset voivat olla merkittäviä tutkimustulosten kannalta. Institutionaaliset järjestelyt ja niitä koskevat poliittiset linjaukset voivat puolestaan vaihdella merkittävästi valtioittain. Strandell (1994) on tutkinut pohjoismaisessa kontekstissa lapsia sosiaalisessa kanssakäymisessä. Hän tarkastelee lapsia kognitiivisessa ja sosiaalisessa toiminnassa. Strandellin (1994, 17 - 19) tutkimusta on toteutettu etnografisesti lapsia päiväkotiympäristössä havainnoimalla. Lähestymistapoina Strandell hyödyntää symbolista interaktionalismia ja tutkielmani kannalta merkityksellisempää sosiaalisen konstruktionismin tulokulmaa (Strandell 1994, 20). Sosiaalisen konstruktionismin mukaan ei ole olemassa tiettyä annettua todellisuutta, vaan totuuden ymmärretään rakentuvan tietyssä kontekstissa ja vuorovaikutuksessa (Strandell 1994, 21). Täten todellisuuden rakentuminen on aikaan ja paikkaan sidottua ja yhdessä vuorovaikutuksessa muodostuvaa. Vuorovaikutustilanteen osallistujat jakavat täten käsityksen todellisuudesta, joka pätee sillä hetkellä siinä paikassa. Tutkielmassani vuorovaikutuksessa rakennetaan yhteisöllisyyden ja osallisuuden käsityksiä, joiden perusteella luokan yhteisöllisyydestä osallisuutta säädellään vuorovaikutuksen keinoin. Samankaltaisesta ilmiöstä Strandell (1994, 208) käyttää tutkimuksessaan käsitettä sosiaalisesta integraatiosta, jonka katsoo olevan lapsen projekti, koska lapsen tarvitsee itse olla aktiivinen päästäkseen kokemuksellisesti osalliseksi päiväkotiryhmässä.

Kiilin (2008) lasten osallistumista ja toimijuutta koulussa tarkastelevasta tutkimuksesta käy ilmi, että lapset näkevät aikuisuuden ajoittain lopputuloksena ja lapsuuden sitä vastoin keskeneräisyytenä. Aikuiset puolestaan mielsivät lasten osallistumisen satunnaisen huvittuneisuuden perusteella mahdollisesti jopa hauskaksi ajatukseksi. Aikuiset ja aikuisten kiinnostus kuitenkin ovat merkittävässä asemassa lasten osallisuuden edistämisessä ja ylipäänsä osallisuuden mahdollistamisessa. Lasten osallisuuden toteutumista voidaan kuitenkin pohtia, sillä vaikka osallisuus toteutuisi formaalilla tasolla, esimerkiksi tunnustamalla osallisuuden mahdollistavaa areena, saattaa osallisuus jäädä käytännössä toteutumatta ja näin ollen olla vain lupauksia, virallisia kirjauksia ja ohjeita. (Kiili 2008.)

4.4 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat

Lapsuudentutkimusta ohjaa käsitykset lapsista ja lapsuudesta (Strandell 2010a, 92). Käsitykset myös ohjaavat tutkijan valintoja, mistä tutkijan on hyvä olla tietoinen. Strandell (2010a, 103) ehdottaa aikuisen ja lapsen, tutkijan ja tutkittavan välillä vallitsevan eettinen symmetria, koska aikuisen ja

lapsen välillä ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä olevaa eroa. Strandellin (2010a, 103) mukaan aikuisten ja lasten välistä eroa ei tule ottaa tutkimuksessa annettuna. Hän kuitenkin jatkaa esittämällä ajatuksen olevan ristiriidassa käsityksen kanssa, jonka mukaan lapset ovat haavoittuvaisessa asemassa. Strandell (2010a, 103 & 104) ehdottaa lapsuudentutkimuksen yhteydessä yksilön haavoittuvaisuuden sijasta käytettävän käsitettä ”rakenteellinen haavoittuvaisuus”, jolla hän viittaa aikuisten ja lasten välillä vallitsevaan valta- ja kontrollisuhteeseen. Lapsia tutkittaessa kohderyhmän ei tulisi aiheuttaa annettuja rajoituksia tutkimusmetodisesti. Epätasa-arvoinen valtasuhde lapsen ja aikuisen välillä sekä siihen linkittyvä rakenteellinen haavoittuvuus on kuitenkin tutkimuseettisesti tärkeää pitää koko tutkimusprosessin ajan mielessä. (Strandell 2010a, 109.)

Lapsuudentutkimuksen yleistyessä ja laajetessa myös tutkimusmetodiset ja -eettiset kysymykset ovat nousseet keskeisempään asemaan (Christensen & James 2008). Suuri osa lasten parissa tehtävästä tutkimuksesta toteutetaan instituutioissa (ks. Mäkelä 2010, 80 & 81). Lapset nähdään yhtäältä kykenevinä toimijoina, toisaalta suojelua ja huolenpitoa tarvitsevinä. Eettisesti ja moraalisesti toimivan tutkijan on tasapainoteltava näiden kahden näkökulman välillä. Koska tutkija on ainakin aikuisen roolissa auktoriteettiasemassa ja täten valta-asemassa lapseen eli tutkittavaan nähden, on tutkijan vastuulla kohdata lapsi mahdollisimman tasavertaisesti. (Strandell 2005.)

Lapset ovat haavoittuvainen ihmisryhmä myös siitä näkökulmasta, että he ovat aikuisista riippuvaisia. Aikuisella on lapsen huoltajuus ja huoltajuuteen liittyviä oikeuksia päättää lapseen liittyvistä henkilökohtaisista asioista (ks. *Lapsenhuoltolaki 316/1983*). Tutkimuksen osalta huoltajuus tarkoittaa vanhemman suostumusta tutkimusluvan antamiseen (Kiili 2006, 129). Lapsen osallisuuden kannalta huoltajuus ja riippuvuus aikuisesta näkyy muun muassa siinä, että lapsi on riippuvainen aikuisen kiinnostuksesta kehittää lapsen osallisuutta (Kiili 2006, 129).

Haavoittuvuutensa vuoksi lapset ovat suojeltava erityisryhmä, sillä heillä ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta, joten he eivät voi yksin päättää tutkimukseen osallistumisestaan, vaan siihen tarvitaan vanhemman suostumus (Kuula 2006, 147; Mäkelä 2010, 76 & 77). *TENK:n (Tutkimuseettinen neuvontakunta)* mukaan ei kuitenkaan voida lähtökohtaisesti pitää vanhempien suostumusta tutkimuksen edellytyksenä (ks. myös Strandell 2010a, 103). Käytäntö on ristiriidassa sekä perustuslaissa ja lasten oikeuksien sopimuksessa kirjatun lapsen tasa-arvoisen kohtelun kanssa että lastensuojelulaissa määrätyn kuulluksi tulemisen oikeuden kanssa. *TENK:n* linjaukset ovat ristiriitaiset ja tutkimuseettinen neuvottelukunta onkin esittänyt asian suhteen lainsäädännön täsmentämistä.

Suomessa ei ole lakia tai asetusta lasten tutkimukseen liittyvästä ikäraajasta muuta kuin lääketieteessä, mutta yleiseksi tavaksi on muodostunut tutkimuseettisten periaatteiden ja lastensuojelulain soveltaminen lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa (Kuula 2006, 148 & 149; Dockett ym. 2013). Lastensuojelulain mukaan yksin huoltajien suostumus ei ole riittävä lasten tutkimiseksi, vaan viime kädessä lapsella on itsellään oikeus päättää osallistumisestaan, joskin lasten omaehtoista päätäntävaltaa tutkimukseen osallistumisen suhteen on kavennettu (Mäkelä 2010, 69). Lapsella on ihmisoikeusjulistuksen mukaisesti samalla tavalla oikeus päättää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tutkimusta tahansa (Kuula 2006, 148). Lisäksi on tärkeää huomioda, että lapsesta etukäteen vanhemmilta ja koulun auktoriteeteilta, eli opettajalta, koulukuraattorilta ja koulunjohtolta, pyydetty tutkimuslupa voi tuntua pakotteelta tai velvoitteelta osallistua tutkimukseen (ks. Kuula 2006, 151 & 152). Mäkelä (2010, 69) mukaan lapsella on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen vanhempien suostumuksesta huolimatta, mutta ilman vanhempien suostumusta lapsi ei sen sijaan voi osallistua tutkimukseen.

Noudatan lapsuudentutkimusseuran nuoriso- ja lapsuudentutkimuksen tutkimuseettisen toimikunnan linjausta (*Nuoriso- ja lapsuudentutkimuksen tutkimuseettinen toimikunta*), joka noudattaa *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK)* ihmistieteissä sovellettavia eettisiä tutkimusperiaatteita. Lapsilla on sekä *Suomen perustuslain* 6 §:n 3 momentin kuin *YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen* 12 artiklan mukaan oikeus tasa-arvoiseen kohteluun yksilönä. *Lapsenhuoltolain* (361/1983) 4.1 §:n mukaan lapsen huoltajalla on kuitenkin oikeus päättää lapsen henkilökohtaisista asioista. Toisaalta taas *Lastensuojelulain* (417/2007) mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi. Lapsuudentutkimuksen foorumilla on käyty keskustelua siitä, miten lapsen kypsyttä osallistua tutkimukseen voisi arvioida ja kuka tällaista arviota olisi pätevä tekemään. Monet lapsuudentutkimusta koskevat säännökset nimittäin korostavat lapsen kypsyden arviointia yksilöllisesti ikäperusteen sijaan (Mäkelä 2010, 70).

Tutkimuseettisesti tutkimuksen riskejä ja haittoja on arvioitava tutkimuksen odotettuihin hyötyihin (Mäkelä 2010, 72). Hyötyjä voidaan arvioida tutkittavien itsensä kannalta (lapsen etu) ja laajemmalla tasolla yhteiskunnallisten hyötyjen osalta. Hyödyt tarkoittavat yhteiskuntatieteessä sellaisia suotuisia vaikutuksia, kuten hyvinvoinnin lisäämiseen (Mäkelä 2010, 72 & 73). Tässä tutkimuksessa yksilötason hyötyä voi tarkastella lapsen edun näkökulmasta (vrt. *YK:n lapsen oikeuksien sopimus*; *Lastensuojelulaki*). Yhteiskunnan tasolla tutkimuksessani muodostuu linkki lasten hyvinvoinnin edistämistä tavoittelevan koulun sosiaalipedagogisen työn ja lasten tulevan täysimääräisen kansalaisuuden välille. Sosiaalipedagogisesti tämä tarkoittaa yksinkertaistettuna yksilön tämän päivän hyvinvoinnin edistämisen ja tulevan hyvinvoivan kansalaisen välistä yhteyttä. Tämän päivän

lapsen hyvinvoinnin ajatus sopii lapsuudentutkimuksen peruslähtökohtiin, kun taas tulevaisuuden hyvinvoinnin ja täysimääräisen kansalaisuuden ajatus linkittyy pikemmin sosiaalipedagogiseen ajattelumalliin.

5 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja kuvailen tutkimusasetelman. Sen jälkeen kuvailen tutkimukseen liittyviä rajoitteita. Esittelen myös soveltamani keskustelunanalyysin metodin tässä osiossa. Luvun lopussa pyrin kuvaamaan analyysiprosessin mahdollisimman tarkkaan, jotta lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 232).

5.1 Tutkimuskysymykset

Osallisuuden rakentumisen ymmärtämisellä luokkayhteisössä voidaan saada lisää ymmärrystä siitä, miten osallisuutta luokkayhteisössä sosiaalikonstruktiiivisesti muodostetaan. Lapsuudensosiologisen näkemyksen mukaan lapsen muodostavat toiminnallaan maailmaa, johon aikuisella ei ole pääsyä eikä vaikutusvaltaa (Strandell 1994, 214). Täten ymmärrys siitä, miten lapset osallisuuttaan rakentavat on merkityksellistä, jotta aikuisena ja koulun sosiaalipedagogilla olisi mahdollisuus vaikuttaa asiaan siltä osin kuin se on mahdollista. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tutkimus on merkittävää siinä mielessä, että se voi tarjota koulukuraattorille työkaluja kollektiivisella tasolla yhteisöllisyyden lisäämiseksi koulussa ja yksilötasolla oppilaan osallisuuden vahvistamiseksi. Kuraattorin ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta on tärkeää tutkia sen vuoksi yksityiskohtaisesti, että todellisessa, luonnollisessa vuorovaikutustilanteessa rakennetaan käsitystä luokkayhteisöstä ja osallisuudesta siihen. Vuorovaikutuksessa myös säädellään sitä, miten ja kenen on mahdollista olla osallinen.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten oppilaiden osallisuutta ja mahdollista osattomuutta rakennetaan formaalilla ja informaalilla vuorovaikutuksen tasoilla luokahuonekeskustelussa?

Alakysymyksiäni ovat:

Miten oppilaan osallisuutta luokkayhteisössä säädellään vuorovaikutuksessa?

Miten osallistumiskehikon muutokset ovat yhteydessä osallisuuden säätelyyn vuorovaikutustilanteessa?

sekä

Miten oppilaista tehdään näkyviä ja näkymättömiä formaalissa luokahuonekeskustelussa ja miten formaali näkyvyys on yhteydessä informaaliin näkyvyyteen?

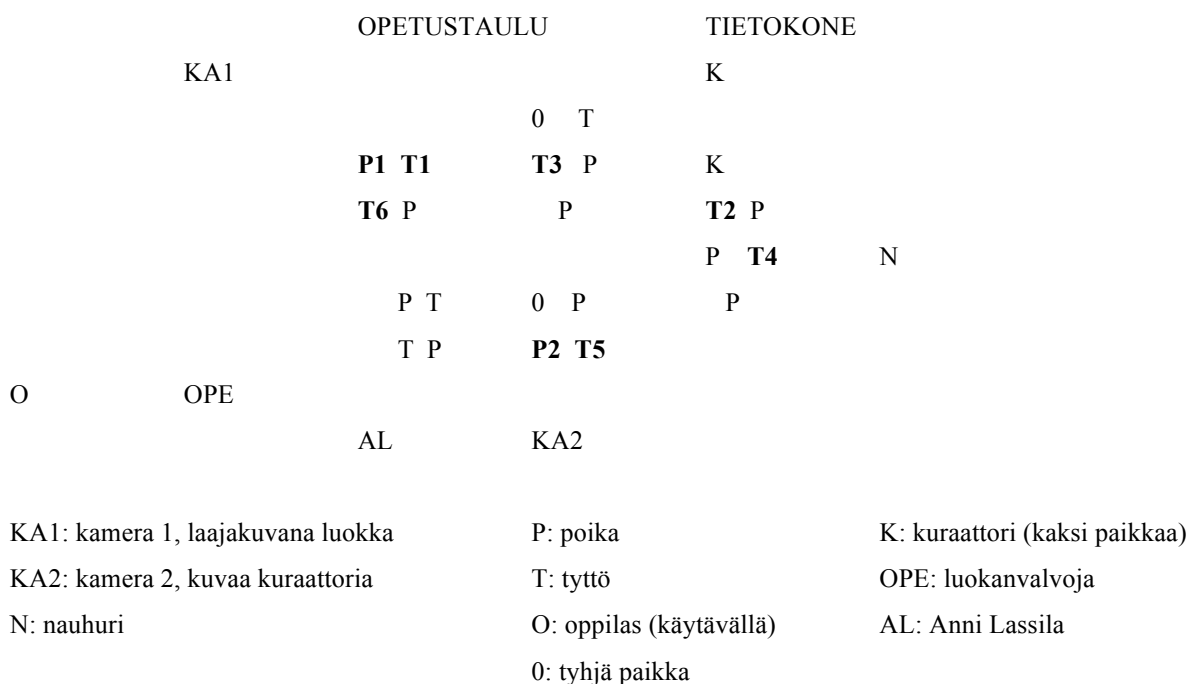
5.2 Tutkimusasetelma ja aineiston muodostuminen

Tutkimukseni kohderyhmä muodostui erään pääkaupunkiseudun alakoulun luokasta ja koulukuraattorista. Luokalla on yhteensä 22 oppilasta, joista yhtä lukuun ottamatta kaikki osallistuivat aineiston tuottamiseen. Luokkahuoneessa oli lasten lisäksi koulukuraattori, joka piti havainnoimaani yhteisöllistä tuntia, luokanopettaja ja minä havainnoijana. Luokanopettaja oli mukana kuraattorin tunnilla, koska kyseinen tunti järjestetään luokanopettajan kaksoistunnilla. Luokanopettaja osallistui kuraattorin tuntiin olemalla läsnä luokkahuoneessa, vastaamalla kuraattorin esittämään tietoa etsivään kysymykseen ja ohjeistamalla tunnin käytännöistä sen loppupuolella. Lisäksi luokanopettaja liikkui luokan perällä olevalta istumapaikaltaan kerran yhden oppilaan luokse, koska oppilas metelöi.

Tunti pidetään luokan omassa luokkahuoneessa koulupäivän kolmannella ja neljännellä oppitunnilla. Neljännen oppitunnin jälkeen oppilaat menevät ruokatauolle. Luokan istumajärjestys on muodostettu pöytäryhmiin, joten osa oppilaista istuivat luokan edessä olevaan opetustauluun selin, osa sivuttain ja osa kasvot kohti taulua. Kuraattori (K) seisoi pääasiassa luokan etuosassa huoneen reunassa. Hän kuitenkin liikkui tunnin aikana siirtyen välillä luokan edessä olevan tietokoneen luokse, jolta ohjasi opetustaululle heijastettavaa kuvaa. Luokanopettaja (OPE) istui luokkahuoneen oven vieressä, videokamerakuvan ulkopuolella. Luokassa läsnä olevat olivat kaikki osallisina kokoontumisessa ja sosiaalisessa kohtaamisessa, mutta luokanopettaja pysytteli sivustaseuraajan roolissa. Itse (AL) seisoin luokka perällä toisen videokameran takana havainnoimassa tuntia.

Luokkahuoneen tilanjakoa esittävän kuvion on tarkoitus havainnollistaa luokkahuoneen tilankäyttöä. Kuvassa on merkitty kamerat (KA1 ja KA2), nauhuri (N), opetustaulu ja tietokone. Aikuiset läsnä olevat henkilöt on kuvattu edellisessä kappaleessa. Oppilaat on merkitty kuvaan sukupuolen mukaan T ja P. Niiden oppilaiden kohdalle on lisäksi merkitty numero, jos oppilas osallistuu luokkahuonekeskusteluun. Numerointi on juokseva puheenvuorojen esiintymisen perusteella. Luokkahuoneen ulkopuolella, käytävällä istuva oppilas on merkitty O-kirjaimella, jotta häntä ei ole mahdollista tunnistaa sukupuolen perusteella. Kuvan 0-merkintä tarkoittavat, että istumapaikka on tyhjä.

Luokkahuoneen tilanjako:



Luokkaa kuvaa kaksi videokameraa, joista yksi kuvaa laajakuvanäkymää luokan sivusta ja toinen luokan perältä kuraattoria. Lisäksi luokkahuoneen toisella sivulla on ääninauhuri. Tainion (2007b, 298) mukaan kahden kameran käyttö tilanteen nauhoittamiseksi on huomattavasti parempi vaihtoehto kuin yhden kameran käyttö. Tainio toteaa, että kamerat kannattaa sijoittaa niin, että yksi kuvaa opettajan toimintaa luokkahuoneen perältä, toinen oppilaiden toimintaa. Näin yksi kamera asetetaan luokan perälle ja toinen eteen tai sivulle.

Tainio (2007b, 301) huomauttaa luokkahuonevuorovaikutuksen olevan erityisen haastavaa osallistujien suuren määrän, päällekkäispuhunnan ja runsaan muun samanaikaisen toiminnan vuoksi. Havainnoimallani tunnilla ei esiintynyt paljoa päällekkäistä puhuntaa, tai ainakaan usein. Oppilaat myös istuivat koko ajan omilla paikoillaan (vrt. Tainio 2007b), vaikka saattoivatkin touhuta jotakin (esimerkiksi piirtää tai räplätä esinettä) itseksensä keskustelun aikana.

Luokan yhdellä oppilaalla ei ollut vanhempiensa suostumusta tutkimusaineiston tuottamiseen ja videokuvaamiseen, joten hän istui luokkahuoneen ulkopuolella käytävällä. Oppilas oli kuuloetäisyydellä ja sai osallistua kuraattorin tunnin alussa tehtyyn luokan ilmapiirikyselyyn. Ilmapiirikysely oli kuraattorin laatima ja se koostui 15 väittämästä. Oppilaat vastasivat kyselyyn verkkopohjaisen sovelluksen avulla koulun tableteilta tunnin alussa. Kuraattorin tunti rakentui oppilaiden ilmapiirikyselyn väitteisiin antamille vastauksille. Kuraattorin tunti myötäili kyselyn

etenemistä siten, että jokainen väite käsiteltiin niiden esiintymisjärjestyksessä. Väittämät käsiteltiin siten, että kuraattori esitteli ensin kyselyn väittämän ja oppilaiden antamat vastaukset. Useimmiten kuraattori esitti tulosten jälkeen aiheeseen liittyvän, keskustelun avaavan kysymyksen luokalle. Kuraattorin muotoilema kysymys loi täten perustan luokkahuonekeskustelulle kunkin aiheen osalta. Kysymyksen esittäminen ja sen muotoilu ohjasivat keskustelua siten, että kuraattorin kysymys loi ehdot ja mahdollisuudet oppilaiden vastauksille. Kuraattorin esittämä kysymys rajaa oppilaiden mahdollisia vastauksia ja vaikuttaa siten keskustelun kulkuun.

Kysymys ja vastaus kietoutuvat yhteen, niiden välillä on vuorovaikutukselle tyypillinen rakenne, jota kutsutaan sekvenssiksi (ks. Gardner 2013, 597). Käytän sekvenssin käsitettä sellaisesta kokonaisuudesta, johon sisältyy kuraattorin kysymys, oppilaan vastaus ja useimmiten vielä kuraattorin palaute. Yksi kyselyn väitteen ympärille rakentuva luokkahuonekeskustelun osa on tässä tarkastelemani sekvenssi. Sekvenssi on siten yksi kyselyn väite, jolloin kuraattorin tunnilla on yhteensä 15 sekvenssiä. Tunnilla nauhoittamani videokuvan perusteella kävin aineistoa yhä uudelleen läpi katsomalla videot. Litteroin 12 sekvenssiä tallentamastani aineistosta sen perusteella, että nämä 12 väitettä oli esitetty siten, että niihin vastaaminen tapahtui 5-portaisella Likert-asteikolla (vrt. *järjestysasteikko*; Karjalainen 2015, 21). Asteikon vastausvaihtoehdot olivat: *melkein aina*, *usein*, *joskus*, *harvoin* ja *ei koskaan*. Kysymyksen 11 vastausvaihtoehdot poikkesivat muista siten, että vaihtoehdot olivat *kyllä*, *ei* ja *en osaa sanoa*. Kolme jälkimmäistä väitettä oli avoimen kysymyksen muodossa ja niiden vastaus edellytti annetun lauseen alun jatkamista. Rajasin nämä kolme kysymystä heti aluksi jo tutkimukseni ulkopuolelle. Katsomalla yhä uudelleen videotallennetta ja etsimällä aineistosta vuorovaikutuksen kannalta mielenkiintoisia esiintymiä havaitsin luokkahuonekeskustelussa tapahtuvan erilaisia muutoksia. Kun tarkastelin vuorovaikutustilannetta lähemmin, tunnistin luokkahuoneessa tapahtuvan erilaista liikehdintää. Osa vuorovaikutustilanteen muutoksista tapahtui puheen ja sanojen tasolla, osa taas non-verbaalisella tasolla, kuten katseen kohdistamisen muutoksilla. Havaitsin myös, että luokkahuonevuorovaikutus ei näytä tapahtuvan koko ajan kuraattorin tahdon mukaisesti, vaan siinä tapahtuu jotakin hienovaraista muutosta, jota kuraattori ei ehkä aina huomaa. Tätä pohdintaa jatkan analyysiprosessin kuvauksessa (osa 5.5).

Aineistonani on nauhoitettu videotallenne alakoulun yhteisölliseltä koulukuraattorin tunnilta sekä sen perusteella keskustelunanalyysin litterointiperiaatteita noudattaen laatimani litteraatio. Keskustelunanalyysissa tarkastellaan vuorovaikutuksen yksityiskohtia videotallennetta ja litteraatiota hyödyntäen, videonauhan kuitenkin ollessa pääasiallinen aineisto (Tainio 2007b, 300). Litterointi tehdään keskustelunanalyysissa yksityiskohtaisesti ja tarkasti (Tainio 2007b, 304). Litteraatioissa

voidaan huomioida sanojen lisäksi paljon muutakin vuorovaikutuksellisesti merkittävää, kuten puheen prosodia, tauot ja puheen nopeus sekä katseen kohdistuminen ja kehon suuntaaminen (Tainio 2007b, 304).

Litterointi ikään kuin avasi uudenlaisen pääsyn aineistoon. Tarkastelemalla litteroitua puhetta pystyin vertailemaan sekvenssejä ja niissä tapahtuvia muutoksia. Havaintojeni ja pohdintojeni perusteilla päädyin lopulta tarkastelemaan neljää tutkimuskysymysteni kannalta mielenkiintoisinta sekvenssiä tarkemmin. Näistä neljästä sekvenssistä analysoitava aineistoni lopulta koostui. Kaikki sekvenssit sijoittuvat ajallisesti tunnin alkupuoliskolle, kuraattorin tunnilla käydyn luokkahuonekeskustelun muutaman ensimmäisen sekvenssin joukkoon.

5.3 Tutkimukseen liittyvät rajoitteet

Tutkimuksellani on institutionaalisia ja lasten sosiaalisiin taitoihin liittyviä rajoitteita, jotka vaikuttavat siihen, ettei tulokset ole suoraan verrattavissa muiden alakoulujen luokkien kuraattorin tunteihin. Kuraattori on tehnyt aiemminkin yhteisöllistä työtä havainnoimani luokan kanssa, mikä vaikuttaa siihen, että vuorovaikutustilanteelle on jo muodostunut tietynlaiset institutionaaliset käytännöt, joihin oppilaat osaavat orientoitua. Yhteisöllisen työn osalta on koulukohtaista vaihtelua (Väinälä ym. 2010, 231), joten siinäkin mielessä ei ole mielekasta tehdä vertailua koulujen tai edes luokkien välillä tai soveltaa näitä tuloksia muissa yhteyksissä.

Lasten elämään, elinolosuhteisiin ja kasvatukseen sekä kotona opittuihin sosiaalisiin taitoihin vaikuttaa se, mitä kotona opetetaan ja opitaan. Kasvatus on merkittävä osa lapsen kasvuympäristöä, sillä kotikasvatus on yhteydessä tiedolliseen kehitykseen ja tunnemaailman ja sosiaalisen käyttäytymisen heijastuspintaan (Metsäpelto & Kinnunen 2015, 291). Kasvatuksella on todettu olevan myös yhteys lapsen koulusopeutumiseen lapsuudessa ja nuoruudessa (Pulkkinen & Launonen 2005; Metsäpelto & Kinnunen 2015). Tarkastelemani koulu(luokka)n oppilaiden perhetaustat ovat keskenään samankaltaisia muun muassa kulttuurin ja sosioekonomisen aseman osilta, joten he jakavat mahdollisesti pitkälti myös samankaltaiset arvot ja asenteet, mikä edesauttaa sosiaalistumista yhteisöön (ks. Vilkkö-Riihelä 1999; Korhonen 2006, 51). Oppilaiden keskinäiset sosiaaliset taidot ja siten myös vuorovaikutustaidot ovat pitkälti samaa tasoa keskenään, jolloin lähtökohtaisesti oppilailla on yhtäläinen mahdollisuus osallistua luokkahuonekeskusteluun. Lasten vuorovaikutustaitojen ollessa suunnilleen yhtenäisellä tasolla voidaan siltä osin tutkimuksen tulosten katsoa olevan luotettavia.

Vuorovaikutustaitojen lisäksi luokan yhteisöllisyyteen ja oppilaiden osallisuuteen luokkayhteisössä vaikuttaa mahdollisesti se, että oppilaat ovat pääsääntöisesti ja ilman suurta vaihtelua tai muutosta samassa luokkayhteisössä samojen oppilaiden kanssa alakoulun ensimmäisestä luokasta useimmiten yläkouluun asti. Täten luokassa voisi ajatella vallitsevan vahvempi luokkayhteisö, mutta toisaalta se mahdollistaa myös pitkäaikaisen ulossulkemisen, jos yksittäisen oppilaan osattomuutta yhteisössä ei tunnisteta eikä asian korjaamiseksi tehdä mitään. Myös vuorovaikutustilanteeseen itsessään vaikuttaa institutionaalinen konteksti, jolla tarkoitan sekä koulua että kuraattorin tuntia niiden institutionaalisine tehtävineen ja tavoitteineen. Yhtäältä kuraattorin tunti mahdollistaa yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta puhumisen, mutta toisaalta kuraattori koulun auktoriteettina ja sosiaalipedagogisen tehtävän suorittajana ohjaa ja rajoittaa oppilaiden puhetta. Puhetta rajoitetaan ohjaamalla sitä, mistä puhutaan, miten puhutaan, kuka puhuu ja kuinka kauan puhuu sekä minkälaisesta puheesta lopulta tehdään relevanttia ja kenestä näkyvä osallistuja.

Lisäksi koulun opetussuunnitelma ja oppituntijärjestelyt ovat sellaiset, että oppilaat ovat samalla kokoonpanolla suurimman osan opetuksesta. Näin oppilaat ovat käytännössä samojen oppilaiden kanssa luokkayhteisössään suuren osan kouluajasta, mikä väistämättä heijastuu luokan yhteisöllisyyteen ja yksittäisen oppilaan suhteellisen vakiintuneeseen asemaan luokkayhteisössä. Vakiintunut luokkayhteisö puolestaan voi osaltaan vaikuttaa luokassa vallitsevaan luottamukselliseen ilmapiiriin, mikä taasen on yhteydessä yksilön kokemaan osallisuuden kokemukseen (ks. Allen 2000; Nivala & Ryyänen 2013).

Vuorovaikutustilanteeseen liittyy lisäksi sellainen rajoite, että kaikki oppilaat eivät osallistu keskusteluun. Yhteensä 14 oppilasta 22:sta osallistuu jonkinlaisella ja jonkin pituisella puheenvuorolla keskusteluun. Avoimeksi jää kuitenkin kysymys siitä, ketkä osallistuvat keskusteluun - tai ketkä eivät. On mahdollista, että luokan vähemmistön ääni ei tule lainkaan kuulluksi, jolloin ennestään hiljaiset, näkymättömät ja potentiaaliset poikkeavat vielä yhteisöllisen tunnin jälkeenkin jäävät näkymättömiksi ja luokkayhteisön ulkopuolelle. Täten olisi tärkeää tietää, ketkä pysyttelevät kuraattorin tunnilla hiljaisina ja näkymättöminä.

5.4 Luokkahuonevuorovaikutuksen keskusteluanalyttinen tarkastelu

Vuorovaikutusta voidaan tutkia erilaisilla menetelmillä, jotka eroavat toisistaan tutkimusprosessin ja kiinnostuksen kohteen osilta. Vuorovaikutustutkimuksen menetelmänä keskusteluanalyysissa edetään niin vahvasti induktiivisesti, että menetelmää on kuvattu jopa aineistovetoiseksi (Vatanen 2016, 313). Analyysin keskiössä on vuorovaikutustilanteen osallistujien sanotun tulkitseminen

(Vatanen 2016, 320). Keskustelunanalyysillä on mahdollista tutkia vuorovaikutusta systemaattisesti ja yksityiskohtaisesti (Vatanen 2016, 315). Lisäksi keskustelunanalyysissä tutkitaan vuorovaikutusta mukaan lukien sen rakenteet ja resurssit, toisin kuin muussa vuorovaikutustutkimuksessa, jossa tutkimuskohteena ovat esimerkiksi keskustelijoiden arvot, asenteet tai moraali (Peräkylä 2004). Keskustelunanalyysisessä tutkimuksessa tarkastellaan luonnollista vuorovaikutustilannetta, jossa siis vuorovaikutustilanne olisi syntynyt tutkimuksesta riippumatta. Vuorovaikutukseen osallistuvat eivät myöskään kokoonnu aineiston tuottamisen vuoksi, vaan tutkimuksesta riippumattomasta syystä. Aineiston lähemmän tarkastelun vuoksi on olennaista, että tutkittava vuorovaikutustilanne nauhoitetaan ja myöhemmin litteroidaan. Metodina keskustelunanalyysi tarjoaa mahdollisuuden tarkastella luonnollista vuorovaikutustilannetta kurinalaisesti ja yksityiskohtaisesti. (Vatanen 2016, 313 - 315.)

Jotta pääsisin tarkemmin kiinni siihen, mitä keskustelussa tapahtuu ja kenen toimesta, olen valinnut tutkimusmenetelmäksi keskustelunanalyysin, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen hienovaraisen tarkastelun ja analysoinnin (Vatanen 2016, 313 - 315). Keskustelunanalyysillä voidaan tarkastella luokkahuoneen vuorovaikutusta jäsennettynä kokonaisuutena ja hienosäätöisenä rakenteena, joka mahdollistaa johdonmukaisen ja kurinalaisen menetelmän päästä kiinni siihen, mitä ja miten vuorovaikutusta rakennetaan. Vuorovaikutus on rakenteellisesti järjestäytyntä ja jokaisella keskustelun yksityiskohdalla voi olla merkityksensä (Raevaara 1997, 75).

Vuorovaikutus on järjestäytyntä. Keskustelua analysoidaan keskustelunanalyysissä kolmen jäsennyksen avulla: vuoronvaihtojäsenitys, sekvenssijäsenitys ja korjausjäsenitys. Vuoronvaihtojäsenityksessä tarkastellaan sitä, kuka puhuu tai toimii ja kuinka kauan. Sekvenssijäsenityksen avulla voidaan tarkastella esimerkiksi vuorojen välisiä yhteyksiä ja vuoronvaihtoja (toimintajaksoja). Korjausjäsenityksen osalta tarkastellaan osallistujien keskinäisen ymmärryksen riittävyyttä. Edellä kuvatut jäsenitystasot ovat limittäisiä vuorovaikutuksessa ilmentyessä esimerkiksi kuraattorin esittämällä kysymyksen ja suuntaamalla sen tietyille oppilaille osoittaen näin, kenen odottaa vastaavan kysymykseen ja olevan seuraavan puheenvuoron tuottaja. (Tainio 2007a, Gardner 2013, 595 - 605.)

5.5 Analyysiprosessin kuvaus

Kaikki oppilaat eivät osallistuneet luokkahuonekeskusteluun. Mutta myös keskusteluun osallistuvien oppilaiden osallistumisella vaikutti videonauhan perusteella olevan jotakin eroa, jota en heti osannut kuvata tai määrittää. Videonauhan perusteella jäi kuitenkin vaikutelma, että kaikki puheenvuorot

eivät saaneet samanlaista merkitystä. Yhdet puheenvuorot näyttivät ja kuulostivat olevan toisia puheenvuoroja arvostetumpia ja tärkeämpiä, kun kiinnitin kuraattorin vuorovaikutukseen tarkempaa huomiota. Vaikutti siltä, että kuraattori piti jonkinlaista puhetta tärkeämpänä ja ”oikeanlaisena”. Myös toiset oppilaat näyttivät reagoivan eri tavalla erilaisiin puheenvuoroihin. Reaktiot näkyivät muutoksina kehon suuntaamisessa, katseen kohdistamisena, nauramisena, rauhattomuutena ja erilaisina vastauksina edelliseen puheenvuoroon.

Aloin tarkastella lähemmin ja yksityiskohtaisesti sitä, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu. Aineistoa lähdin tarkastelemaan lähemmin vuorovaikutuksen tasolla keskustelunanalyysia soveltaen. Keskustelunanalyysi mahdollistaa kurinalaisen ja systemaattisen vuorovaikutustilanteen analysoinnin (Vatanen 2016, 321). Erityistä huomiota kiinnitin non-verbaaliin vuorovaikutukseen kehon ja katseiden osilta, koska ajattelin niiden viestivän vuorovaikutustilanteen osallistujan kiinnostuksesta keskustelua kohtaan (vrt. Goffman 2012, 269). Verbaalilla tasolla kiinnitin huomiota erityisesti sanavalintoihin, kuten epäröintiä ilmentäviin sanoihin ja pronomien käyttöön (vrt. Tainio 2007b, 300 & 301). Lisäksi huomioin puheen prosodiaa, naurua ja luokan taustamelua (ks. Stevanovic 2016, 100).

Vuorovaikutuksen yleisemmällä tasolla tarkastelin ikään kuin edellä kuvatun puhetoiminnan kehystämää sekventiaalisuutta. Sekventiaalisuus näkyy vuorovaikutuksessa puheenvuorojen yhteen kietoutumisessa toisiinsa (ks. Tainio 2007a). Puheenvuorot kytkeytyvät edelliseen ja seuraavaan puheenvuoroon ja muodostavat täten puheenvuoroista koostuvat jatkumon. Yhtäältä edellinen puheenvuoro määrittää sitä, mitä seuraavassa puheenvuorossa on mahdollista sanoa. Esimerkiksi kysymykseen odotetaan sen edellyttämää vastausta. Toisaalta edellisen puheenvuoro saa merkityksen seuraavassa puheenvuorossa. Esimerkiksi kysymystä seuraava vastaus kertoo siitä, miten vastaaja on tulkinut kysymyksen. (Raevaara 1997, 75.)

Vuorovaikutustilanteen osallistujien muutoksia ja eroavaisuuksia lähdin analysoimaan Goffmanin *osallistumiskehikon* avulla. Osallistumiskehikon soveltaminen mahdollistaa osallistujien erilaisten roolien ja niissä tapahtuvien muutosten tarkastelun (Seppänen 1998, 157). Lisäksi *osallistumiskehikon* avulla pystyin tarkastella osallistujien suhdetta puheeseen kiinnostuksen ja sitoutuneisuuden kautta. Tarkastelemalla aineistoani *osallistumiskehikon* avulla havaitsin myös, että vuorovaikutuksessa tapahtuu muunkinlaista liikehdintää. Yhtäältä tuo liikehdintä ja muutokset vaikuttivat olevan yhteydessä Goffmanin (2012, 271) kohtaamisen *ratifioitujen osallistujien* ja *ei-ratifioitujen osallistujien* käsitteiden kanssa, mutta toisaalta vuorovaikutustilanteessa näytti tapahtuvan

vielä enemmän tai hienovaraisempaa muutosta. Lähempi tarkastelu osoitti, että muutokset tapahtuvat sosiaalisen tilan käytössä. Näitä muutoksia päädyin analysoimaan *näkyvyyden* ja *näkymättömyyden* käsitteillä (vrt. Tolonen 2001, 256).

Analyysi ei vaikuttanut vieläkään olevan niin ”ehyt” tai ”kokonainen” kuin sen olisin halunnut olevan, joten pohdin vielä mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu, kun vaikuttaa siltä, että oppilaat ikään kuin tuottavat erilaisista rooleista käsin puhettaan. Videotallenteen perusteella sain sellaisen käsityksen, että oppilaan puhuvat välillä omalla äänellään ja välillä jollakin institutionaaliseen kontekstiin sopivalla äänellä. Goffman (1981) analysoi puhujaa *esittämismuotin* käsitteen avulla. *Esittämismuotissa* Goffman erottelee esittäjän, tekijän ja toimeksiantajan havainnollistamaan sitä, että puhuja ei aina esitä omia ajatuksiaan eli puhu omalla äänellään (ks. Seppänen 1998, 157 & 158). Analyysi *esittämismuotin* avulla osoittautui nopeasti kuitenkin liian pinnalliseksi ja yksipuoliseksi tässä tutkimuskontekstissa, joten etsin tähän sopivaa työkalua. Havaitsin, että vuorovaikutuksessa puhujat liikkuvat ainakin kahdella eri tasolla. Ensimmäisessä tapauksessa näytti siltä, että puhuja tuottaa puhetta, joka on sopivaa institutionaaliseen kontekstiin eli kuraattorin tuntiin. Tällaisessa puheenvuorossa tuotettiin käsitystä oppilaasta, joka toimii luokan yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallisuutta edistävällä tavalla, esimerkiksi toisia oppilaita huomioimalla. Toisessa tapauksessa puolestaan vaikutti siltä, että oppilas tuottaa puhetta omalla äänellään ja omia näkemyksiään esille tuoden, ikään kuin ”itsekeskeisesti”, muita oppilaita tai institutionaalista kontekstia vähemmän huomioon ottaen. Näiden havaintojen perusteella päädyin analysoimaan vuorovaikutusta sen mukaan, kummalla vuorovaikutuksen tasolla puhetta tuotetaan. Hyödynnän tässä kohtaa Gordonin ym. (2000, 66 & 101) ja Tolosen (2001, 78) käyttämiä käsitteitä *formaalista* ja *informaalista* koulusta. Institutionaaliseen kontekstiin sopivan puheen tulkitsen kuuluvan formaalin vuorovaikutuksen tasolle, omalla äänellä tuotetun puheen puolestaan informaalin vuorovaikutuksen tasolle.

Edellä kuvaamallani vuorovaikutuksen tason jaottelulla pääsen kiinni siihen, rakennetaanko vuorovaikutuksessa osallisuutta formaalilla vai informaalilla vuorovaikutuksen tasolla. Osallisuuden rakentuminen formaalilla vuorovaikutuksen tasolla ikään kuin vastaa institutionaaliseen kuraattorin tavoitteeseen, jossa korostuu sosiaalipedagoginen osallisuuden käsitys. Oppilaat vahvistavat tai haastavat puheenvuoroillaan sosiaalipedagogisen ymmärryksen mukaista osallisuuden käsitettä. Informaalilla vuorovaikutuksen tasolla oppilaat puolestaan tuottavat puheessaan käsitystä siitä, mitä osallisuus virallisen koulun ulkopuolella on. Informaalin koulun tasolla muun muassa luodaan kaverisuhteita. Ymmärrän informaalin koulun ”lasten maailmaksi”, jonne aikuisella ei ole pääsyä (ks. Kullman 2015, 5). Informaalin koulun tason käsite on tässä tutkimuksessa verrannollinen lasten

maailman käsitteeseen kanssa. Informaalilla vuorovaikutuksen tasolla oppilaat tuottavat osallisuuspuhetta vertaisryhmänsä osallisuuteen liittyen. Nämä vertaissuhteet ”elävät” omaa elämäänsä virallisen, informaalin koulun tason ulkopuolella. Näin ollen voisi ajatella, että tässä osallisuuden käsitys liittyy nimenomaan lasten maailmaan ja siellä tapahtuvaan.

6 Osalliseksi luokkayhteisön normia noudattaen: oppilaan näkymättömyys

Tässä luvussa esitetyt kaksi sekvenssiä on samankaltaisia keskenään sen suhteen, että luokkahuonekeskustelussa luokan ilmapiirikyselyssä esitettyä luokan enemmistön vastausta kyselyn väitteeseen kannatetaan luokassa esitettyjen puheenvuorojen perusteella. Oppilaiden antamat vastaukset ilmapiirikyselyn väitteeseen saavat luokkahuonekeskustelussa tukea ja puheenvuoroissa luokan näkemys asiasta vastaa kyselyssä esitettyä enemmistön näkemystä. Kyselyssä annettu näkemys siinä esitettyyn väitteeseen jää voimaan. Luokkakeskustelussa hyväksytään ajatus siitä, että kyselyyn tuotettu vastaus on yhtenäinen luokan todellisen tilanteen kanssa.

Ilmapiiriväittämät käsitellään tavalla, jossa keskeiseksi nostetaan yhden yksilön valtavirrasta poikkeavat näkemykset, joille pyritään keskustelussa etsimään selityksiä. Väittämä koskee oppilaan henkilökohtaista kokemusta, joten toisella henkilöllä ei ole suoraa pääsyä vastaajan näkemyksen tai kannanoton arviointiin. Episteeminen pääsy vastaajan ulkopuoliselle on rajattua, koska annettu tieto ei ole yleistä kulttuurista tietoa vaan henkilökohtaiseen kokemukseen perustuvaa tietoa (vrt. Seppänen 1998, 161). Ensimmäinen tarkasteltava väite koskee oppilaan kokemusta tämän hyvästä ja turvallisesta olostä sekä siitä, kokeeko oppilas voivansa olla oma itsensä luokassa. Toinen väite koskee kokemusta oman mielipiteen ilmaisemisesta luokassa ja sen helppoutta. Tässäkin tapauksessa on kyse oppilaan omasta kokemuksesta, johon toisella henkilöllä ei ole episteemistä pääsyä.

6.1 Poikkeavan oppilaan näkymättömyys luokkayhteisössä

Tarkastelen ensimmäisenä keskustelun sekvenssiä, jonka lähtökohtana on luokan ilmapiiriä koskeva väite *Minulla on luokassa hyvä ja turvallinen olo*. Väite on esitetty siten, että se koskee yksilön kokemusta henkilökohtaisella tasolla, joten toisella ei ole episteemistä pääsyä oppilaan vastaukseen. Väitteeseen suurin osa oppilaista (17/22) on vastannut *melkein aina*, kolme *usein*, yksi *joskus* ja yksi *ei koskaan*. Oppilaiden vastausten perusteella keskustelun lähtökohdaksi luokan näkemyksestä asian suhteen muodostuu, että oppilaalla on luokassa hyvä ja turvallinen olo. Luokan ilmapiiri on rauhallinen ja oppilaat osoittavat kiinnostustaan ja keskittymistään suuntaamalla katseen luokan edessä olevalle opetustaululle, jolle ilmapiirikyselyn vastaukset on heijastettu (Goffman 1981, 129; 2012, 268). Myös kuraattori seisoo opetustaulun luona, joten oppilaiden kehonsuunta on kohti kuraattoria. Ne oppilaat, joiden paikat ovat istumajärjestyksen vuoksi sijoitettu siten, että he muutoin olisivat selkä tai kylki kohti kuraattoria ja opetustaulua, ovat myös kääntyneet niin, että sekä katse että keho on suunnattu luokan etuosaa päin. Kiinnostus ja huomion kiinnittäminen kuraattoriin ja opetustauluun voi johtua paitsi kiinnostuksesta aiheesta ja asiaa kohtaan, mutta myös uteliaisuudesta siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu, koska tämä sekvenssi on tunnin ensimmäinen. Yksi mahdollinen

syy on myös se, että oppilaat pyrkivät käyttäytymään institutionaalisen tilanteen mukaisesti sopivalla tavalla (Tainio 2007a, 51).

Sekvenssin aikana kuraattori puhuu rauhallisella äänellä puheen prosodian ollessa suhteellisen muuttumaton. Oppilaat esittävät asiansa omalla puheenvuorollaan eikä päällekkäispuhuntaa esiinny. Oppilaat eivät myöskään naura, mutta kuiskivat ajoittain vierustovereilleen (esimerkiksi rivi 9). Kuraattorin puhuessa oppilaiden katseet on suunnattu joko kuraattoriin tai opetustaululle. Oppilaan T2 puhuessa osa oppilaista kääntyy kohti äänessä olijaa ja katsovat tämän suuntaan.

Sekvenssi 1 HYVÄ JA TURVALLINEN OLO LUOKASSA

01 K: ja (.) suurin osa teistä on vastannu "melkein aina",
 02 (.) ja tää tullos on tosi: >tosi, tosi< hyvä, (.) ja oon
 03 ilonen siitä että teillä on täällä hyvä ↑ollah .mut sit
 04 kuitenkin muu:tamat on vastannu et "u:se:in", "joskus (hh) ja:
 05 yks on vastannu ettei: koskaa.
 06 T2: useiha on iha hyvä
 07 Oi: [mä: tiiän kuka se o
 08 K: [nii usei on aika hyvä, ↑(hh)muttah (.)
 09 [epäselvää oppilaiden puhetta taustalla]
 10 K: (hh)lähinnä:h (0.3) ehkä? (.) surulline olo jos on muutama
 11 Oii: [(hh)°muutama, °]
 12 [epäselvää oppilaiden puhetta taustalla]
 13 jot- joku on vastannu. jhoskus tai ei (hh)khoskaa, (.)

Kuraattori esittää kyselyn tulokset ja kehuu tuloksia *tosi, tosi, tosi hyväksi* (rivi 2) ja kertoo olevansa iloinen niistä (rivi 3). Oppilaiden vastaukset ovat siis miellyttäviä institutionaalisessa roolissa toimivalle kuraattorille, jonka tehtävänä on huolehtia koulussa oppilaiden hyvinvoinnista (ks. *Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki*). Kuraattori vahvistaa puheessaan näiden oppilaiden näkyvyyttä. Kuraattori jatkaa puheenvuoroaan painottamalla sanaa *muutamat* (rivi 4), jotka ovat vastanneet enemmistöstä poikkeavalla tavalla eli ei *melkein aina*. Nämä *muutamat* ovat vastanneet *usein* tai *joskus* ja yksi *ei koskaan*. Korostamalla niitä ryhmän oppilaita, jotka ovat vastanneet toisin kuin luokan enemmistö, kuraattori tekee heistä tosin relevantteja, mutta ei osana enemmistöön kuuluvina, vaan sen ulkopuolelle jäävinä.

Ilman, että kuraattori antaa puheenvuoroa, eräs oppilasta kommentoi kuraattorin lausumaa *useiha on iha hyvä* (rivi 6). Oppilaan äänessä on vakuuttava, mutta hieman ihmettelevä äänensävy. Puheenvuoro voidaan tulkita luokan vähemmistön puolelle asettumista ja heidän kantaansa tukevaksi. Kuraattori tekee puheenvuorosta merkityksellisen ja vastaa oppilaan ihmettelyyn *nii usei on aika hyvä* (rivi 8) ja hengittää ulos ja jatkaa, että hänellä tulee surullinen olo, jos muutama vastaa *joskus* tai *ei koskaan* (rivi 11-13). Oman emotionaalisen reaktion oppilaiden vastauksiin ilmaiseminen yhdessä

ehdollistavan *jos*-konjunktion käytön kanssa antaa ymmärtää, että oppilaat, jotka kuuluvat *muutamien* joukkoon, ovat paitsi luokan enemmistöstä poikkeavia, myös kuraattorin mielen pahoittajia. Kuraattorin esittämässä lauseessa on sisäänhengitystä (rivit 8, 10) ja pidempi tauko keskellä lausetta (rivi 10) puhujan miettiessä miltä hän kertoisi asian hänestä tuntuvan. Mietteliäisyydestä ja mahdollisesti kuraattorin omien tunteidensa ilmaisuun liittyvästä pohdinnasta viestii myös tauon jälkeen nousevalla äänensävyllä ilmaistu *ehkä* (rivi 10). Lause viestii, ettei ole täyttä varmuutta siitä, onko muutama oppilas vastannut esitetyllä tavalla. Kuraattori voi mahdollisesti myös tavoitella asian lievempää ilmaisemista ehdollistamalla vastaustuloksen *jos*-konjunktioilla (rivi 10). Kun hän ei esitä asiaa totena vaan ehdollisena, tulee lausumaan väljyyttä eikä se luo ehdotonta käsitystä asian suhteen. Toisaalta ehdollistettuna ilmaisu myös vähättelee *muutamien* kokemusta. Ehdollistaminen luo käsityksen siitä, ettei vastaus ole toivottu eikä sitä oteta tosissaan, vaan luo odotusta siitä, ettei se olisikaan totta. Täten puheessa *muutamista* puhutaan ikään kuin he eivät olisi läsnä tilanteessa, jolloin heille ei myöskään luoda mahdollisuutta esittää näkemyksiään kuraattorin puheenvuoroon, vastustaa vastaustulosten ehdollisuutta. Kuraattorin puheenvuoro herättää hiljaista keskustelua luokassa, josta ei kuitenkaan erota sanoja.

Edelleen samassa sekvenssissä kuraattori muotoilee ilmapiirikyselyn vastausten perusteella luokkahuonekeskustelun avaavan kysymyksen oppilaille (rivit 14-15). Kuraattorin esittämä kysymys ei kuitenkaan sisällä kuin ajatuksen hyvästä ja turvallisesta olost. Täten jo lähtökohtaisesti rajataan keskustelun ulkopuolelle aihe omana itsenään olemisesta, joka kuitenkin sisältyy ilmapiirikyselyn väitteeseen ja oppilaiden vastauksiin. Kuraattori ohjaa luokkahuonekeskustelua esittämällä keskustelun aloittavan kysymyksen. Kuraattori siis päättää siitä, mistä tunnilla puhutaan. Oppilaiden vastausmahdollisuuksia ohjataan ja rajataan kysymyksen muotoilulla. Oppilaiden on sopivaa keskustella kuraattorin esittämän kysymyksen perusteella kuraattorin esille nostamasta aiheesta. Oppilaat tuottavat vastausta kuraattorin kysymykseen. Lähempi kysymyksen tarkastelu myös osoittaa, että kysymystä ei olekaan esitetty kaikille oppilaille, vaan vain tietylle ryhmälle.

14 K: Miten te voisitte auttaa sellasta oppilasta (hh)kuka,(.)

15 kuka sanoo, että hän ei tunne oloosa (hh) turvalliseksi.

16 K: (hh) sano: vaa.

Oppilaiden katseet ja kehot suuntautuvat ensin taululle, sitten enimmäkseen puhujaan eli kuraattoriin, mikä on Goffmanin (1964) kohtaamisen ylläpitämisen kannalta olennaista. Katseen kohdistamisella ja kehon suuntaamisella vuorovaikutustilanteen osallistujat muodostavat oman yksikkönsä, jonka myös ulkopuolinen pystyy tunnistamaan. (Peräkylä & Stevanovic 2016, 39.) Aloituspuheen-

vuorossaan kuraattori esittää luokan oppilaille kysymyksen, jossa hän viittaa oppilaaseen, joka ei tunne oloaan turvalliseksi luokassa (rivi 14). Kysymyksenasettelussa kuraattori esittää myös ajatuksen siitä, että on kyse oppilaan kokemuksesta. Pronomini *te* (rivi 14) viittaa niihin oppilaisiin, jotka kokevat olonsa turvalliseksi luokassa, ja kuraattori esittää kysymyksessään odotuksen siitä, että *te* eli luokan enemmistö auttaisi *oppilasta kuka sanoo että hän ei tunne oloosaan turvalliseksi* (rivit 14-15). Täten kuraattori tekee vastakkainasettelua luokan oppilaiden keskuudessa. Hän asettaa heidät (*te*) auttajan aktiiviseen asemaan ja ei-turvalliseksi olonsa kokevan apua tarvitsevan passiiviseen asemaan. Koska luokan enemmistö on vastannut kokevansa olonsa turvalliseksi luokassa, asettuu turvattomaksi olonsa kokeva oppilas vähemmistön asemaan. Näin puheella vahvistetaan jakoa enemmistön ja vähemmistön välillä. Jaon perusteena puolestaan on käsitys siitä, mikä luokassa ymmärretään ”normaaliksi”. Puheellaan kuraattori vahvistaa marginaalissa olevan vähemmistön, turvattomaksi olonsa kokevien asemaa enemmistön ulkopuolella ja vahvistaa vuorovaikutuksen tasolla ulossulkemista. Vähemmistöön kuuluva oppilas suljetaan osallistumiskehikon ulkopuolelle eikä hän enää ole kohtaamisen *ratifioitu* jäsen.

Vastauksessaan oppilas P1 puhuu *hänestä* ikään kuin he viittaisivat tiettyyn henkilöön, joka on kyselyn vastausten muodostamasta valtakäsityksestä poikkeava (rivit 17, 20-21, 23).

17 P1:öö, (hh)no: ainaki kannatta:is ky:syä: et öhm miks hän=ei
 18 tunne oloaan >turvalliseks< OPPILAS KATSOO KURAATTORIA, PYÖRITTELEE
 TAVARAA KÄDESSÄÄN PULPETILLA
 19 K: [joo:?]
 20 P1:ja: sit jos hän sanoo (.) ee vaikka et niinku et
 21 häntä jännittää joku asia: (.)
 22 K: [joo:?]
 23 P1: #ta:i (.) niinkun (.) häntä: muuten vaan# >harmittaa joku
 24 asia:<
 25 K: ↑joo o.
 26 ää=tai on vasta=ää tai esimerkiks jos on uus oppilas, ni
 27 K: [joo:?]
 28 P1:nin #em: ainakin (.) uusil oppilail yleensä on tommosta,
 29 K: ↑nii i(.) ihan totta,

Hänet asetetaan puheessa näkymättömään asemaan, ikään kuin *hän* ei olisi samassa tilassa muiden osallistujien kanssa, eikä näin ollen olisi siis *ratifioitu osallistuja*. Todellisuudessa *hän* kuitenkin on luokassa tapahtuvan *kohtaamisen* osallistujana läsnä, koska kyseinen henkilö vastasi ilmakyselyyn luokan oppilaana. Kun *hänestä* puhutaan ikään kuin hän olisi näkymättömänä läsnä, aiheuttaa se ristiriidan *kohtaamisessa* osallisena olemisen kanssa (Stevanovic & Peräkylä 2016, 37 - 38); *hän* on luokan oppilaiden joukossa ja vuorovaikutustilanteen osallistujana, mutta silti *hänen* äänensä ei tule kuuluvaksi. Puheenvuorossaan P1 ehdottaa kysymästä *häneltä* miksi hän ei tunne oloaan turvalliseksi (rivit 17-18). Oppilas jatkaa puheenvuoroaan esittämällä ehdotuksen myös *hänen* vastauksekseen

kysymykseen *jos hän sanoo vaikka et niinku et häntä jännittää joku asia* (rivit 20-21).

Puhuja ikään kuin luo tarinan, jossa puhuja itse menisi kysymään turvattomaksi olonsa tuntevalta *häneltä*, mikä *häntä* jännittää ja jos *hän* sanoisi, että (-). Tarinan muodossa asian esittämiseen ja käsittelemiseen voidaan luoda etäisyyttä, jolloin esimerkiksi kuvattu tilanne ei tunnu kertojasta niin läheiseltä asialta. Etäännyttämismenetelmä asettaa myös *hänet* kauemmaksi todellisesta tilanteesta. Kuvitteellisen tilanteen luominen luo myös etäisyyttä luokan enemmistöön kuuluvien oppilaiden ja *hänen* välille, jolloin *hän* ajautuu puheessa yhä kauemmaksi luokan enemmistöstä. Oppilas mainitsee esimerkiksi *hänestä* uuden oppilaan (rivi 28). Kuraattori myötäilee oppilaan tuottamaa vastausta nousevalla sävelkululla *joo*-partikkelilla lauseiden välissä ja oppilaan viimeiseen lauseeseen uudesta oppilaasta kuraattori toteaa hyväksyvästi *niin, ihan totta* (rivi 29).

Myös seuraavaksi vuorossa oleva oppilas tuottaa käsitystä tietyistä henkilöistä kuvitteellisen tilanteen kautta, jossa hän ehdottaa kiertoilmauksen kautta kysyttävän *siltä, mikä sua jännittää* (rivit 39-40).

```

39 T1:No: (.) esimerkiks >ei ehkä< suoraan kysyä että mikä sua
40 jännittää täällä luokassa? ko sillo sitä voi alkaa jopa
VIISI MUUTA OPPILASTA KÄÄTYÄ KATSOMAAN PUHUJAA, PUHUJA KATSOO KURAATTORIA
41 K: [↑joo o?]
42 T1:jännittää enemmän tai sillee (.hh) et ite yrittää ehkä vähä
43 K: [↑mm]
44 T1:selvittää että:=että:, niinku et onko hän yksin
45 välitunneilla=ja ottaa sitä enemmän mukaan ehkä=ja pyytää ehkä
46 muita oleen vähän ystävällisempi vielä (.) ystävällisempiä sitä
47 kohtaan, jos nyt niin ei ole ollut?
48 K: [↑joo o?]
49 T1:ja sitte niinku ehkä enemmän kannustamaa jos on vaikka koe
50 tai sellasta että hyvin se menee ja tollasta
51 K: [↑nii,]

```

Oppilaan T1 kertomassa tarinassa hän pitää itseään tarinan päähenkilönä viittaamalla itseensä *ite* (rivi 42). Muodostamalla lauseen predikaatin perusmuodossa *esimerkiksi ei ehkä suoraan kysymällä* hän jättää avoimeksi myös mahdollisuuden siitä, että joku toinen oppilas voi olla näkyvässä päähenkilön roolissa. Tarinan toinen henkilö asettuu kuraattorin kysymyksenasettelussa määritettyyn autettavan, pelkäävän tai jännittävän oppilaan näkymättömään rooliin. Täten oppilas kuuluu luokan vähemmistöön, jota enemmistöön kuuluvia oppilaita kehoitetaan auttamaan. Kuraattorin puheessa rakentaman käsityksen mukaan enemmistöön kuuluvan oppilaan siis tulisi auttaa vähemmistöön kuuluvaa oppilasta, jolloin määrittelyyn sisältyy ajatus siitä, että vähemmistöön kuuluvan oppilaan ei odoteta auttavan toista vähemmistöön kuuluvaa oppilasta. Oppilaan tarinassa päähenkilö lukeutuu tämän oletuksen mukaisesti luokan enemmistöön, jolloin avoimeksi jätettyyn päähenkilön rooliin sopii vain luokan enemmistön jäsen. Päähenkilö on siten tarinan aktiivinen ja näkyvä osapuoli, joka

lähestyy niin ikään passiivista ja näkymätöntä, enemmistön ulkopuolelle jäänyttä oppilasta.

Tarinan toiseen henkilöön, eli vähemmistöön kuuluvaan jotakin tilannetta, asiaa tai henkilö jännittävään henkilöön, puhuja viittaa pronominiilla *sinä*, *se* ja *hän* (rivit 39-40, 44-46). Puhuja säätelee tarinassa etäisyyttä päähenkilön ja toisen osallistujan välillä käyttämällä toisesta osallistujasta tilanteen mukaan eri pronomineja. Puhuja aloittaa tarinansa käyttämällä yksikön persoonan toista muotoa *sinä* (rivi 39) lauseessa *ei ehkä suoraan kysyä että mikä sua jännittää* (rivi 39-40). Ilmaisusta välittyy käsitys siitä, että tarinan henkilöt olisivat kasvokkain keskustelutilanteessa, jossa päähenkilö osoittaa puheensa suoraan keskustelukumppanille. Tarina herättää oppilaiden kiinnostuksen ja viisi oppilasta suuntaavat katseensa kohti puhujaa, mikä osoittaa paitsi heidän kiinnostustaan tarinaa kohtaan, myös heidän sitoutuneisuuttaan ja osallistumisastettaan keskustelun osalta (Goffman 2012, 275).

Demonstratiivipronomini *sinä* (rivi 39) välittää ymmärrystä siitä, että puhuja huomioi tarinan henkilön olevan läsnä tilanteessa, vaikka kertookin hänestä tarinassaan (Seppänen 1998, 166). Tarinan henkilö on ikään kuin läsnä kertomistilanteessa, samassa kerronnallisessa vuorovaikutustilanteessa kertojan kanssa, vaikka hän ei fyysisesti ole tilanteessa tunnistettava henkilö. Näin puhuja voi pyrkiä tekemään kertomuksen vuorovaikutustilanteen tasolla näkymättömästä henkilöstä näkyvän, ikään kuin tekemään näkymättömästä ja hiljaisesta vähemmistöön kuuluvasta oppilaasta *ratifoidun* osallistujan kuvitteellisessa vuorovaikutustilanteessa. Koska tarinan henkilö kuitenkin on vastannut ilmapiirikyselyyn, on hän täten todellisuudessa luokassa läsnä olevien oppilaiden joukossa, mutta osallistujilla ei ole tiedossa, kuka hän konkreettisesti on. Puheenvuoron edetessä oppilas siirtyy pois kerronnallisesta näkyväksi tekemisen vuorovaikutustoiminnastaan etäännyttämisen taktiikalla.

Seuraavassa lauseessa puhuja toteaa, että jos kysymyksen esittäisi jännittävälle oppilaalle suoraan, *sitä* voisi alkaa jännittää jopa enemmän (rivi 40, 42). Näkyvyyden kannalta tämä tarkoittaisi sitä, että jännittävästä, näkymättömästä oppilaasta tehtäisiin näkyvä. Jännittävä oppilas joutuisi näkyvään asemaan, mikä puheenvuoron mukaan asettaisi tämän entistä vaikeampaan tilanteeseen. *Sitä*-pronomini välittää käsitystä siitä, että tarinan tilanne ei enää ole kasvotusten ja kahden kesken tapahtuvaa, vaan kertoja siirtyy puheen tasolla pois tarinan viitekehyksestä (Seppänen 1998, 162). Näin tarinan henkilöiden välille syntyy etäisyyttä ja tarinaan avataan pääsyä muillekin osallistujille, mikä tarkoittaa muutoksia osallistumiskehikossa (Seppänen 1998, 163). Täten tarinan episteemistä pääsyä säädetään siten, että kertoja asettuu ikään kuin samaan positioon kuulijoiden kanssa siirtyessään pois kahdenkeskisestä tarinan asetelmasta, jolloin kuulijat siis tarkastelevat tarinan

tapahtumaa samasta asemasta käsin kuin kertoja itse. Näin kertoja ikään kuin tulee puheessaan kuulijoiden rinnalle tarkastelemaan, mitä hänen kertomassaan tarinassa tapahtuu. Uuteen asetelmaan ja osallistujarooleihin asettuminen muuttaa osallistumiskehikkoa episteemisen pääsyn kautta siten, että vuorovaikutustilanteen osallistujilla on muutoksen jälkeen samankaltainen pääsy tarinaan puhujan asettuessa kuulijoiden kanssa ikään kuin ulkopuolisen tarkastelijan asemaan. Osallistumiskehikon muutoksilla säädellään myös oppilaan näkyvyyttä puheessa. Oppilaan näkymättömyys tulkitaankin hyväksi, oppilasta itseään suojaavaksi asiaksi ja siten mielekkääksi myös ylläpitää.

Kertoja jatkaa tarinaansa asettamalla itsensä tarinan näkyväksi päähenkilöksi, joka aktiivisesti pyrkii selvittämään, onko tarinan toinen henkilö yksin välitunnilla *ite yrittää ehkä vähä selvittää että niinku onko hän niinku yksin välitunnilla* (rivit 42, 44), jolloin *hänet* asetetaan tarkkailtavan, mutta toimijan rooliin. Puheenvuorossa tapahtuu siis vuorovaikutuksen tasolla jännittävän oppilaan ulossulkemista, joskin puhujan *häneen* kohdistuvan toiminnan tarkoitus onkin hyvä. Lisäksi puhuja kertoo *hänen* kokemuksistaan ikään kuin kertojalla itsellään olisi episteeminen pääsy niihin. Kokemuksiin liittyvä episteeminen pääsy on kuitenkin vain asianomaisella eli tässä ulossuljetulla autettavalla oppilaalla, joka ei kuitenkaan ole äänessä asiasta luokkahuoneessa keskusteltaessa (Heritage & Lindström 2012, 256).

6.2 Poikkeavan oppilaan näkyväksi tekemisen pyrkimys

Tarkastelen seuraavaksi keskustelusekvenssiä, jonka lähtökohtana on luokan ilmapiiriä koskeva väite *Minun on helppo ilmaista oma mielipiteeni luokassa*. Väite on esitetty siten, että se koskee yksilön kokemuksta henkilökohtaisella tasolla, joten toisella ei ole episteemistä pääsyä oppilaan vastaukseen. Sekvenssin alussa kuraattori esittelee kyselyn tulokset, joiden perusteella suurin osa oppilaista on vastannut *melkein aina* (9/22) tai *usein* (10/22), yksi *joskus* ja kaksi *ei koskaan*.

Sekvenssi 2 HELPPO ILMAISTA OMA MIELIPIDE

01 K: Luokassamme on helppo ilmaista oma mielipide, melkeen aina
 02 use:in, (.) sit ehkä muutama on vastannu et joskus ei koskaan.
 03 (0.3) oke:i (.) ämm (0.3) mä luulen et siihen oman mielipiteen
 04 ilmaisemiseen (.) niinku liittyy myös se=että, luottaako niihin
 05 toisiin ja ei tuu ikäviä kommentteja justiinsa. Et jos pelkää
 06 niin ku et joku (.) kommentoi i:kä:västi ni sitte ei
 07 välttämättä uskalla aina sanoa että mitä mieltä on.

Kuraattori esittelee vastaukset kohtaan *melkein aina* ja *usein* tasaisella ja neutraalilla äänellä, minkä jälkeen pitää lyhyen tauon puheessaan ja jatkaa tulosten esittelyä ikään kuin hän ei olisi varma, onko

vastaustuloksiin luottamista muotoillessaan lauseen epäilevästi, mitä kielellinen muotoilu reflektoi *ehkä*-käsitteen valinnalla (rivi 2). Kuraattori toteaa *ehkä muutaman* vastanneen *joskus* ja laskevalla äänenkorkeudella tuotettu *ei koskaan*. Laskeva äänenkorkeus saa aikaan melankolisen tai surullisen tunnelman, ehkä jopa toruvaan äänensävyyn viittaavan, ikään kuin vastaus ei olisi toivottu. Ilmaisun muotoilu on mielenkiintoinen siitä näkökulmasta, että kuraattori kyllä tietää kyselytuloksen vastaukset, mutta epäilee niiden vastanneiden lukumäärää mahdollisesti siksi, ettei haluaisi niiden olevan totta.

Kyselyn vastausten perusteella keskustelun lähtökohdaksi muodostuu vallitsevaksi enemmistön käsitykseksi, että luokassa on helppo ilmaista oma mielipide. Siitä muodostuu normi, josta lähdetään rakentamaan keskustelua. Kuraattori kokee tarpeelliseksi selittää tai tulkita kyselytuloksia, joten hän jatkaa puheenvuoroaan esittämällä oman arvionsa ja tulkintansa oppilaiden vastauksista ilmapiirikyselyyn (rivit 3-7). Kuraattorin esittämä tulkinta on yhteneväinen Allenin (2000, 23) näkemyksen kanssa yhteisöllisyydestä, jonka todellisen perustan luo se, että yhteisön jäsenet voivat kommunikoida rehellisesti ja avoimesti toistensa kanssa, jolloin luokassa muodostuu kokonainen ja inkluusiivinen yhteisö. Yhteisöllisyyden muodostumisen perusteena on keskinäinen luottamus, kuten kuraattori toteaa (rivit 4-5). Allenin (2000, 24) mukaan luokan yhteisöllisessä ilmapiirissä oppilaiden on mahdollista ilmaista itseään, koska kokevat olonsa turvallisiksi.

Kuraattori ei ehdi muotoilla kyselyn tulosten perusteella kysymystä luokalle, kun oppilas tulkitsee kuraattorin katsekontaktin ja hänessä viiptyvän katseen merkiksi puheenvuoron siirtämisestä. Oppilas kokee olevansa katseen perusteella puhuteltu ja kuraattorin odottavan hänen ottavan seuraavan puheenvuoron (Goffman 2012, 271; Seppänen 1998, 159), vaikka kuraattori ei sitä kielellisesti ilmaise.

Oppilas T1 aloittaa puheenvuoronsa, kun on tulkinut kuraattorin katseen vuoron siirtämiseksi eikä kuraattori jatka puhettaan tai keskeytä oppilaan puheenvuoroa. Oppilas kertoo puheenvuorollaan uskaltavansa ja tykkäävänsä ilmaista oman mielipiteensä (rivit 8-10) ja haluavansa tuoda sen muille esille ja kuuluviin (rivit 12-13). Hän haluaa olla näkyvän oppilaan roolissa ja tahtoo puheelleen yleisön eli kuulijan (Goffman 2012, 275). Oppilaan katse on kohdistettu ainoastaan kuraattoriin hänen puhuessaan, mutta kun hän kertoo ilmaisevänsä mielipiteensä vain siinä tapauksessa, että on vain vähän eri mieltä kuin muut, hän katsoo myös ympärilleen muita oppilaita kohti ikään kuin hyväksyntää etsien (rivit 18-19).

08 T1: no: mulla on just se että ky:l mä yleensä uskallan oman
 09 mielipiteen sanoa, (.hh) koska, mulla on yleensä se että
 10 mä ty:kkään ilmasta sen oman mielipiteeni, (.hh) ja mä en oo
 11 kauheesti sellanen että mä jätän sen mielipiteeni sillee
 12 niinku varjoon, koska (.) mä halu:n heti sanoo muille sen
 13 mielipiteen niin että muut kuulee sen ku:nnolla
 14 K: [↑joo o,
 15 T1: ja: mu:t jo:skus mä sit samalla en halua, jos kaikki muut
 16 on jotain samaa mieltä siitä ja mä oon e:ri mieltä (.) ta:i no:
 17 K: [↑mm] [↑joo]
 18 T1: >ky:l mä joskus sanon< jos mä oon VÄ:HÄN eri mieltä mut jos
 19 mä oon täysin eri mieltä ni sit mä en välttämättä aina sano
 20 sitä, sit mä yritän miettiä sitä sillä toisella tavalla,
 21 K: ↑oke:i. (.) joo, (.) ↑Sanotsä,

Oppilas T1 mainitsee oman mielipiteensä esille tuomisen olevan hänen mukavuusalueitaan (rivi 10), ja ettei hän ole sellainen, että jättäisi mielipiteensä varjoon (rivit 11-12). Tulkitsen puheenvuoron niin, että oppilas T1 kokee osallisuuden, osallistumisen sekä nähdyksi ja kuulluksi tulemisen tärkeäksi. Oppilas T1 vielä korostaa puheenvuoronsa lopussa *kunnolla kuulluksi* tulemisen tarvetta (rivi 13). Hän siis haluaa puheensa perusteella olla *ratifoidun osallistujan* roolissa vuorovaikutustilanteessa. Hän haluaa tulla kuulluksi ja nähdyksi, saada sosiaalista tilaa.

Toinen oppilas T2 myös kertoo puheenvuorollaan haluavansa sanoa kaikesta mielipiteensä (rivit 22-23). Hän kertoo äitinsä valittavankin asiasta aina, minkä jälkeen hän naurahtaa keventääkseen tunnelmaa ja ilmaistakseen, ettei ota äidin valitusta todesta tai koe sitä ikävänä palautteena (rivit 23-24). Luokassa mielipiteen ilmaiseminen on hänen mukaansa helpompaa, koska kukaan ei sen vuoksi ”dissaa” (rivit 25-27). *Dissaa*-sanon kohdalla oppilas hymyilee, ja jatkaa lausettaan, ettei kukaan *dissaa sitä ettei noi voi ajatella* (rivit 27, 29).

22 T2: E:ttä: no (.) mm, mä oon sillee et mulla on kaikesta
 23 mielipide ja mä haluan sanoo kaikesta mielipiteen = äiti
 24 aina ↑valittaaki siitä mulle (hh) (nauraa) mm, em, mutta:
 25 mu:n mielestä kyllä pystyy sanomaan. (.)ää (.) ai:kalailla
 26 a:ina (.) mielipiteen, koska ei ku:kaan oo silleen (.)
 27 niinkun (.) sano että e:i n- (.)fdi:ssaa sitä et e:i ei noin
 28 K: [↑joo o]
 29 T2: voi aja:tella, että joku saattaa olla eri mieltä ja
 30 K: [↑joo,]
 31 T2: i:hmettelee, >mutta ei mun mielestä ku:kaan< silleen i:kävästi
 32 siihen kommentoi,
 33 K: [↑joo,]

Oppilas T2 viittaa mielipiteen ilmaisijaan *se*-pronominilla, kun hän kertoo, ettei kukaan ”dissaisi” sellaista henkilöä (rivi 27). Oppilas jatkaa edelleen puheenvuoroaan toteamalla, että joku tosin saattaa olla eri mieltä ja ihmetellä (rivit 29, 31), mutta hänen mielestään kukaan ei kommentoi toisen

mielipidettä ikävästi (rivit 31-32). Oppilaan mielestä luokassa voi siis ilmaista oman mielipiteensä ongelmitta. Katkelma päättyy oppilaan puheenvuoron loppumiseen ja kuraattorin nousevalla sävelkululla tuottamaan *joo:hon* (rivi 33), mikä viittaa siihen, että hän jää odottamaan jatkoa oppilaan puheenvuorolle, jota ei kuitenkaan tule.

Oppilaan T2 puheenvuoron jälkeen kuraattori päättää lopettaa keskustelun kyseisestä aiheesta ilmaisemalla huolensa siitä, etteivät kaikki oppilaat osallistu luokkahuonekeskusteluun (rivit 34-41). Hän toteaa vain muutaman oppilaan olevan äänessä (rivit 35-37) ja luokassa olevan paljon oppilaita, jotka eivät sano mitään (rivit 37-38).

34 K: (hh) mä: huomaan nyt esi:merkiksi tässä tilanteessa et
 35 täällon niin ku (.) e:hkä viis kuus oppilasta jotka
 36 ↑viittaa melkeen joka kysymyksen aika:na ja on sillee oma
 37 mielipide ja halua sanoo, mut sit on pa:ljo jo:tka (.) ei sa:no
 38 mi:tään et (.) mä ihmettelen sitä et johtuukse siitä ettette te
 39 ↑u:skalla sanoo vai eiks teillä oo mitään ↑sa:nottavaa tai (.)
 40 (oppilaiden puhetta)
 41 K: ↑e:i oo mitään sanottavaa, (.) o:ke:i,
 42 (oppilaiden puhetta)

Kuraattori ehdottaa syitä sille, miksi osa oppilaista ei halua esittää mielipidettään. Kysymyksen asettelulla hän jo rajaa mahdolliset vastaukset, joita odottaa kysymykseensä saavan. Syiksi hän ehdottaa, ettei oppilailla olisi mitään sanottavaa tai he eivät uskalla ilmaista mielipidettään (rivit 38-39). Hän jättää lauseen kesken lausumalla jatkoksi ja seuraavaksi syyksi jotakin, joka ei kuitenkaan tule hänen mieleensä, jolloin lause jää kesken päättymällä sanaan *tai* (rivi 39), minkä jälkeen hän pitää tauon puheessaan. Kuraattorin puheen tauon aikana oppilaat alkavat jutella keskenään (rivi 40). Kuraattori kuulee jonkun oppilaan ilmeisesti sanovan, ettei ole mitään sanottavaa, ja tuottaa tämän lauseen toistona omassa puheessaan mietteläällä äänensävyllä ja nousevalla äänenkorkeudella (rivi 41) odottaen sanomaansa oppilaiden vastausta. Hän ilmeisesti saa myös oppilailta jonkinlaisen vahvistuksen lausumalleen, jota en videolta kuitenkaan tunnista, mutta johon kuraattorin toteamaa ja hänen puheessaan olevan lyhyen tauon jälkeinen partikkeli *okei* viittaa (rivi 41). Sekvenssi päättyy oppilaiden keskinäiseen puheeseen.

Kuraattorin esittämä kysymys on formaalin ja informaalin vuorovaikutustasojen näkökulmasta paradoksaalinen. Kuraattorin kysymys esitetään formaalilla vuorovaikutuksen tasolla, mutta sillä haetaan vastausta informaailta vuorovaikutuksen tasolta. Palaan tähän paradoksaaliseen asetelmaan yhteenvedossa.

6.3 Yhteenveto: Näkymättömän oppilaan osattomuus luokkayhteisössä

Tässä luvussa teen yhteenvetoa kahden ensimmäisen tarkasteleman sekvenssin osilta. Ilmapiirikyselyssä esitetty luokan enemmistön näkemys ilmapiirikyselyn väitteestä jää voimaan molemmissa sekvensseissä luokkakeskustelun perusteella. Kummassakin sekvenssissä keskustelussa päädytään kuulluksi tulleiden puheenvuorojen perusteella siihen, että kyselyyn annettu vastaus vastaa luokan todellista tilannetta. Kummassakaan sekvenssissä poikkeavien tapausten eli vähemmistöön kuuluvien oppilaiden ääni ei kuitenkaan tule kuulluksi, jolloin myöskään poikkeavien kokemuksia ei saada kuuluville. Näihin kokemuksiin ulkopuolisella ei ole pääsyä. Koska episteemistä pääsyä poikkeavien tietoon eli kokemuksiin ei ole eikä tämä tieto siten ole muiden, ulkopuolisten ulottuvilla, tehdään vuorovaikutuksessa ikään kuin tulkintoja ja päätöksiä näiden näkymättömien ja hiljaisten osallistujien puolesta. Täten keskustelussa muodostunut käsitys on enemmistön ja kuulluksi tulleiden osallistujien perusteella rakentunutta. Vuorovaikutustilanteessa osallisuus rakentuu siten, ettei poikkeavien ääni tule kuulluksi eikä näin ollen myöskään poikkeavien kokemukset tule julki. Poikkeavien episteemiseen tietoon ei täten päästä käsiksi, mutta vuorovaikutustilanteessa rakennetaan ulkopuolisen osallistujan puolelta heidän kokemuksiinsa perustuvaa käsitystä, johon ulkopuolisella ei kuitenkaan ole episteemistä pääsyä.

Toinen sekvenssi kuitenkin poikkeaa siinä ensimmäisestä, että siinä päädytään kyseenalaistamaan, vaikka lopulta keskustelussa päädytäänkin siihen, että kyselyyn annetut vastaukset vastaavat todellista luokan tilannetta. Molemmissa sekvensseissä päädytään ylläpitämään luokassa vallitsevaa normia. Normin ylläpitäminen puolestaan vaikuttaa siihen, että oppilaat, jotka eivät noudata omalla toiminnallaan ja kokemuksillaan normia, jäävät sen ulkopuolelle ja muodostavat siten luokan näkymättömien oppilaiden vähemmistön. Normin ja luokan enemmistön ulkopuolelle jääminen tarkoittaa myös luokkayhteisön ulkopuolelle jäämistä, ja täten luokkayhteisöön kuulumattomuutta. Näin luokkahuonekeskustelussa syntyy käsitys siitä, kuka noudattaa luokassa vuorovaikutuksessa rakentunutta normia ja siten pääsee osalliseksi luokkayhteisössä. Luokkahuonekeskustelussa synnytetään eksklusiota, jossa luokan näkymättömät ja äänettömät oppilaat rajataan luokkayhteisön ulkopuolelle vahvistamalla heidän asemaansa vähemmistössä ja luokkahuonekeskustelussa muodostuneesta normista poikkeavina. Oppilaat jäävät täten näkymättömään ja äänettömään vähemmistöön, luokkayhteisön ulkopuolelle ja heidän kohdallaan osallisuus ei toteudu toimijuuden eikä kokemuksen osilta.

Puheessa tuotetaan ymmärrystä siitä, että enemmistön käsitys on ikään kuin oikea ja luokkayhteisössä sallittu. Ne oppilaat, jotka jakavat enemmistön näkemyksen, ovat osa luokan valtaosaa. Luokan

valtaosa puolestaan määrittää mikä on luokan normien mukaan sopivaa. Enemmistön näkemyksestä muodostuu täten luokan normi. Kun oppilas jakaa luokan enemmistön näkemyksen, noudattaa hän luokkahuonekeskustelussa rakennettua normia ja on täten osa enemmistöä ja siten luokkayhteisöä. Poikkeavat eli vähemmistön näkemykset puolestaan edustavat normin ulkopuolista näkemystä. Poikkeavaa mieltä oleva oppilas asettuu täten normin ulkopuolelle ja luokan enemmistön ja luokkayhteisön laidalle. Poikkeavalle näkemykselle ei rakenneta tilaa keskustelussa, koska se ei noudata luokan keskustelussa muodostunutta normin käsitystä. Taustalla on kuitenkin monimutkaisempia syitä, joiden vuoksi tilaa ei synny. Sosiaaliset ilmiöt näkemysten kohteina sisältävät sisäisiä jännitteitä ja paradokseja. Tällaisia jännitteitä ilmenee vuorovaikutuksen tasolla esimerkiksi sellaisessa paradoksaalisessa tilanteessa, jossa on kyse omien mielipiteiden ilmaisemisesta puheen kautta kokemuksen ”haltijan” kuitenkin ollessa kohtaamisen *ei-ratifioidun osallistujan* asemassa. Paradoksi syntyy siitä, että hiljaisen ja ujon tai ”jännittävän” oppilaan pitäisi rohjeta tuoda oma poikkeava näkemyksensä esille, mikä kuitenkin juuri on ongelman ydin. Ongelmaksi tällaisessa sosiaalisessa tilanteessa muodostuu se, miten oppilas voisi puhua siitä, ettei uskalla tuoda esille omaa mielipidettään keskustelussa. Tähän paradoksaaliseen tilanteeseen myös kuraattorin vuorovaikutus- ja osallisuustaitojen opettamisen haasteet kietoutuvat. Paradoksaalinen tilanne liittyy aiemmin mainitsemaani formaalin ja informaalin vuorovaikutustasoihin.

Vaikka joissakin sekvenssien kohdissa käydään keskustelua siitä, jakautuuko oppilaiden näkemykset asiasta kauttaaltaan enemmistön näkemyksen mukaiseksi, päädytään vuorovaikutustilanteen lopussa siihen, että näkemys jää voimaan ja edustaa enemmistön kokemusta asiasta. Luokan enemmistön ääni tulee kuulluksi, siitä tehdään relevanttia ja ryhmään kuuluvista oppilaista näkyviä vuorovaikutustilanteessa vähemmistön jäädessä näkymättömäksi ja ei-kuulluksi.

Toisessa sekvenssissä kuraattori ei tee selkeää erottelua niiden välillä, joita kyselyn väitteen vastausten perusteella kokemus koskee ja joita ei. Hän ei jaottelee puheessaan vastanneita enemmistöön ja poikkeaviin viitaten, kuten edellisessä sekvenssissä asettamalla vastakkain ”suurin osa” ja ”muutamit”. Tässä sekvenssissä kuraattori puolestaan siirtyy puheessaan yleisemmälle tasolle keskustelun aiheessa. Hän puhuu yksilöllisestä kokemuksesta siirtymällä yleisemmälle tasolle muotoilemalla asian *ni sitte ei välttämättä aina uskalla sanoa että mitä mieltä on* (sekvenssi 2 rivit 6-7). Puheessa yleisemmälle tasolle siirtyminen saa myös erilaisen jatkoon keskustelulle kuin edellisessä sekvenssissä, jossa pysyteltiin yksilön kokemuksen tasolla. Kun ensimmäisessä sekvenssissä poikkeavien oppilaiden kokemus hyväksyttiin, toisessa sekvenssissä sitä lähdetään

haastamaan. Poikkeavan kokemuksen haastaminen tapahtuu äänekkäiden, näkyvien oppilaiden kokemusten esiin tuomisen kautta.

Kuraattorin vuorovaikutuksellinen toiminta poikkeaa sekvenssissä 2 (rivit 34-39) ensimmäisestä ratkaisevasti siten, että toisessa sekvenssissä hän puhuttelee poikkeavia oppilaita pyytämällä heiltä selitystä tilanteeseen. Näin toimimalla kuraattori kutsuu poikkeavia oppilaita kohtaamisen *ratifioituiksi osallistujiksi*. Hän ei kuitenkaan saa vastausta poikkeavilta oppilailta. Vuorovaikutuksen kannalta ongelmallista onkin nimenomaan se, että nämä poikkeavat oppilaat eivät tuo omia näkemyksiään ja kokemuksiaan puheen kautta esille, vaan he pysyttelevät näkymättöminä ja hiljaisina. Oman mielipiteen esille tuominen kuitenkin edellyttää vuorovaikutusta ja ”rohkeutta” tuoda omaa kokemustaan esille. Asiaa koskevat näkemykset ja vuorovaikutuksen tapahtumat kietoutuvat tässä toisiinsa siten, että niiden näkemys jää voimaan, jotka rohkenevat sen tuoda esille. Näin ollen rohkeiden, näkyvien ja äänekkäiden näkemykset jäävät ikään kuin luokan enemmistön näkemykseksi. Näkyvät oppilaat osoittavat sekä sanoillaan että teoillaan mielipiteen ilmaisemisen olevan helppoa. Teoilla viitataan varsinaiseen vuorovaikutustilanteeseen osallistumiseen puheen tuottamisella ja ottamalla siten kohtaamisen *ratifioitun osallistujan* aseman. Koska poikkeava ei ole rohkea eikä näkyvä, eikä hän ole kohtaamisen *ratifioitun osallistujan* asemassa, ei hän luonnollisesti myöskään voi osallistua luokan mielipiteen muodostamiseen tai luokassa tehtyjen tulkintojen korjaamiseen. Täten poikkeavat oppilaat jäävät vuorovaikutustilanteessa näkymättömään, ei-*ratifioitun osallistujan* asemaan ja luokkayhteisön enemmistön ulkopuolelle.

7 Osalliseksi luokkayhteisön normia uudelleen rakentaen: oppilaan näkyvyys

Tässä luvussa esitetyt kaksi sekvenssiä on samankaltaisia keskenään sen suhteen, että luokkahuonekeskustelussa luokan ilmapiirikyselyssä esitettyä luokan enemmistön vastausta kyselyn väitteeseen ei saa kannatusta luokassa esitettyjen puheenvuorojen perusteella. Enemmistön vastausta lähdetään haastamaan keskustelussa ja tilalle etsitään keskustelussa uutta, korvaavaa enemmistön näkemystä asiaan. Oppilaiden antamat vastaukset ilmapiirikyselyn väitteeseen saa luokkahuonekeskustelussa vastustelua ja epäröintiä, jolloin puheenvuoroissa luokan näkemys asiasta ei vastaa kyselyssä esitettyä enemmistön näkemystä. Kyselyssä annettu näkemys siinä esitettyyn väitteeseen ei jää voimaan, vaan se kumotaan. Luokkakeskustelussa ei hyväksytä ajatusta siitä, että kyselyyn tuotettu vastaus on yhtenäinen luokan todellisen tilanteen kanssa.

Tämän osion ensimmäinen väite poikkeaa edellisessä luvussa tarkastelluista väitteistä siten, että ensimmäinen väite koskee luokassa vallitsevaa tilannetta, luokan ilmapiiriä, johon osallistujilla on jokaisella episteeminen pääsy ja näin ollen vuorovaikutustilanteen osallistujat voivat ottaa kantaa asiaan ja esittää perustellusti näkemyksensä siihen. Ilmapiirikyselyssä tiedustellaan oppilaan näkemystä luokassa vallitsevasta työrauhasta. Osion toinen väite on yhtenäinen osion ensimmäisen väitteen kanssa siten, että se koskee luokassa vallitsevaa tilannetta. Väite on kuitenkin muotoiltu siten, että siinä tiedustellaan oppilaan kokemusta luokassa tapahtuvasta kiusaamisesta, joten tältä osin väite on edellisen osion väitteiden kanssa episteemisen pääsyn osalta yhtenäinen.

7.1 Poikkeavan oppilaan näkyvyys luokkayhteisössä

Tässä tarkastelen tämän osion ensimmäistä keskustelusekvenssiä, jonka lähtökohtana on luokan ilmapiiriä koskeva väite *Oppitunnilla on hyvä työrauha*. Väite on esitetty siten, että se koskee yhteisön ilmiötä, ei varsinaisesti yksilön kokemusta henkilökohtaisella tasolla, joten toisilla on episteeminen pääsy muiden oppilaiden vastauksiin. Luokan tilanne, jota väite koskee, on jokaisen oppilaan tiedossa, joskin jokainen voi henkilökohtaisella tasolla kokea tilanteen hieman eri tavalla. Sekvenssin alussa kuraattori jälleen esittelee kyselyn tulokset. Tulosten mukaan kaksi oppilasta on vastannut *melkein aina*, suurin osa *usein* (7/22) tai *joskus* (9/22), kaksi *harvoin* ja kaksi *ei koskaan*. Tämä on ensimmäinen ilmapiirikyselyn väite, jonka vastauksissa on enemmän hajontaa edellisiin väittämiin verrattuna. Kyselyosio ja keskustelun osa ovat myös siitä mielenkiintoinen, että sen aikana oppilaat ovat aiempaan verrattuna melko rauhattomia ja puhuvat enemmän ja äänekkäämmin keskenään myös virallisen puheenvuoronhaltijan ollessa äänessä. Tilanne on siinä mielessä jopa ironinen, että keskustelunaiheena on luokassa vallitseva työrauha.

Kun kuraattori kertoo kyselyn tuloksista *oppitunneilla on hyvä työrauha* (rivi 1), oppilaat ratkeavat ensimmäisen kerran räväkkään nauruun ja alkavat puhua keskenään. Heidän alun perin kuraattoriin tai opetustaululle suunnatut katseet kohdistuvat nyt enimmäkseen toisiin oppilaisiin tai omaan pulpettiin. Kuraattori puolestaan suuntaa katseensa opetustaululta kohti luokkaa. Kuraattori pitää tauon puheessaan (rivi 2), minkä jälkeen jatkaa puheenvuoroaan siitä huolimatta, että oppilaat edelleen juttelevat keskenään. Hän jatkaa puhumistaan tasaisella äänensävyllä ja -voimakkuudella, joten hänen äänensä osittain hukkuu oppilaiden keskinäisen puheen joukkoon (rivit 3-5). Kuraattori esittelee tulokset vetämällä yhteen vastausvaihtoehdot *joskus*, *usein* ja *melkein aina* ja toteaa näiden vaihtoehtojen saaneen eniten vastauksia (rivi 3-4). Tapa esittää tulokset on siinä mielessä mielenkiintoinen, että kuraattorin puheen perusteella välittyy erilainen käsitys kyselyn vastausten jakautumisesta kuin jako todellisuudessa on. Esittämänsä jaottelun perusteella kuraattori luo kuulijalle käsitystä siitä, että hänen mainitsemaansa kolmeen vastausryhmään olisi vastattu tasaisesti kaikkiin ja että tulos olisi positiivisempi ja painottuneempi työrauhan puolesta luokan enemmistön mukaan. Hän laajentaa käsitystä parempaan suuntaan painottuneista vastauksista yhdistämällä *melkein aina* ja *usein* vastausvaihtoehtoihin myös viisiportaisen asteikon keskellä sijaitsevan *joskus*-vaihtoehdon. Kyselyn vastauksissa *joskus* on saanut eniten vastauksia, mutta kuraattorin ilmauksen ja vastausten uudelleen jaon perusteella välittyy käsitys enemmän *melkein aina* ja *usein* -vaihtoehtojen painottumiseen oppilaiden vastauksissa.

Sekvenssi 3 OPPITUNNILLA HYVÄ TYÖRAUHA

01 K: Sitte täällä on että oppitunneilla on hy:vä: ↑ty:örauha:
 02 (0.4) (oppilaan puhetta ja naurua)
 03 K: Jo:kus, u:sein, melkein aina on ne niissä on eniten
 04 ↑vastauksia:? Sitte (.) jo:tkut on sanonu ↑että (0.3)
 05 ↓ha:rvoi, ei koskaan
 06 (oppilaiden puhetta)

Kuraattori jatkaa tulosten esittelemistä *sitte jotkut on sanonu että harvoi, ei koskaan* (rivit 4-5). Hänen äänensävyensä on tasainen, mutta *että*-sanon kohdalla äänenkorkeus on nouseva ja *harvoin, ei koskaan* puolestaan laskeva, mikä välittää alakuloista tunnelmaa. Esitellessään hänelle äänenkorkeuden laskun perusteella epämiellyttävämpiä ja ei-toivottuja vastauksia hän viittaa vastaajiin *jotkut*-ilmaisulla, mikä puolestaan välittää ymmärrystä siitä, että hän ajattelee näiden henkilöiden, eli *harvoin* tai *ei koskaan* vastanneiden, edustavan luokan vähemmistöä. Äänenpainollaan hän kuitenkin korostaa näitä vähemmistöön kuuluvia *joitakin* oppilaita. Oppilaat jatkavat keskinäistä puhettaan aiempaa kovaäänisemmin ja ovat suunnanneet kiinnostuksensa kohti pöytäryhmässään istuvia muita oppilaita osoittamalla sen myös katseella ja kehon suuntaamisella (Goffman 2012, 268 - 271).

Koska oppilaat edelleen puhuvat aktiivisesti keskenään, kuraattori korottaa äänenvoimakkuuttaan ja jatkaa puheenvuoroaan esittämällä luokalla kysymyksen keskusteltavan aiheen ja kyselyn vastaustulosten perusteella (rivi 7). Puhumalla päälle ja äänen korottamisella kuraattori osoittaa oppilaiden puheen olevan merkityksetöntä, mikä on siinä mielessä perusteluta, että puhujille ei ole annettu puheenvuoroa. Kuraattorin kysymyksessä ei ole kysymykselle tyypillisesti nouseva intonaatio, vaan kysymys tuotetaan intonaation osalta lausetta vastaavasti, jolloin intonaatio on laskeva. Intonaation perusteella kysymystä ei pysty tulkitsemaan kysymykseksi, mutta sanavalinnan perusteella pystyy. Lause alkaa *mistä*-kysymyssanalla, joten oppilaiden on mahdollista tulkita kuraattorin lause kysymykseksi. Laskeva intonaatio voi olla helpompi tuottaa korotetulla äänenvoimakkuudella kuin nousevan intonaation lause.

07 K: MI:STÄ se johtuu että E:I ole hyvä työrauha oppitunneilla.(0.5)

08 O: °ei koskaan,°(oppilaat puhuvat taustalla)

09 K: (oppilaan nimi)

Keskusteluun syntyy tauko, koska kukaan oppilaista ei ilmoittaudu seuraavaksi puhujaksi (rivi 7). Taukoa seuraa oppilaan epävirallinen ja hiljaisella äänellä tuotettu puheenvuoro, jossa hän toistaa kyselyvastauksen tuloksen *ei koskaan* mietteliään oloisena (rivi 8). Muut oppilaat puhuvat keskenään. Yksi oppilas viittaa ja kohdistaa katseensa kuraattorin vahvistaen halukkuuttaan ottaa seuraava puheenvuoro (Goffman 1981, 129; 2012, 268).

Ensimmäisessä oppilaan vastauksessa tuotetaan käsitystä siitä, että työrauha oppitunnilla on vaihtelevaa. Puheenvuorossaan oppilas kertoo luokassa olevan *joskus tosi hiljaista*, joskus puolestaan niin rauhatonta, että hän vertaa luokkaa hiljaisella äänellä lausumaansa *eläintarhaan* (rivit 10, 12-13). Hänen vastauksessaan kuitenkin heijastuu ajatus siitä, että tilanne on rauhallisuuden osalta joskus aivan yhdessä ääripäässä, joskus taas toisessa. *Joskus*-käsitteen käyttö molemmissa tapauksissa kuitenkin viittaa siihen, että ilmiöt rauhallisuus ja rauhattomuus ovat yhtä usein ilmeneviä.

Kuraattori puuttuu oppilaan puheenvuoroon, joka tosin on ilmeisesti muutenkin jo päättynyt, esittämällä täsmentävän kysymyksen, *mutta mistä se johtuu että ei ole hiljaista* (rivi 14). Koska kuraattori ei saanut hakemaansa vastausta, hän muotoilee kysymyksensä uudelleen (ks. Sorjonen 1997, 111 & 137). Oppilaat vastaavat kuraattorin uudelleenmuotoilemaan kysymykseen kovaäänisellä keskinäisellä puheella, joka yltyy äänenvoimakkuudeltaan jopa huudoksi (rivi 15). Kuraattori vastaa meteliin hiljaisuuteen kehottavalla *pshh*-ääntelyllä (rivi 16).

10 T3:mm no: joskus meillon sillee a:i- (.) to:si ↑hiljasta:
 11 K: [↑joo o?]
 12 T3:mutta ↑jo:skus sitte e:i ole
 13 T3:[°sellane eläintarha°]
 14 K: mutta, mistä se johtuu että e:i ole hiljaista.
 15 (oppilaat puhuvat ja huutavat taustalla)
 16 K: pshhh ↑joo o
 17 T3:jotku juttelee ihan niistä tehtävistä mutta sitte
 18 jotku °juttelee iha:n° ↑muuta
 19 K: [↑joo o?]
 20 T3:ja ee (.) sitte siitä: (0.3) esim- jos saa vaikka vaihtaa
 21 paikkoja ni meen joidenki kavereiden kaa ja sit siinä alkaa
 22 puhumaan ja sitte (.) jos joku fkertoo jonku vitsinf ↑vaikka:
 23 K: [↑joo o?] [↑joo o?]
 24 T3:nii sitte kaikki alkaa fnauramaanf ja sitte siitä tulee aika
 25 ko:va meteli.
 26 K: oke:i
 27 T3:(sanoo epäselvästi jotakin)
 RAUHATONTA LIIKEHDINTÄÄ, OPPILAAT EIVÄT KATSO PUHUJAA
 27 K: ↑joo o? (.)↑sano:ksä:

Oppilas T3 jatkaa puheenvuoroaan tuottamalla toisenlaista vastausta kuraattorin uudelleenmuotoiltuun kysymykseen (rivit 17-24). Puhuja esittää puheenvuorollaan sisällöltään sellaista vastausta, joka käsittää ajatuksen siitä, että *jotku juttelee ihan niistä tehtävistä* (rivi 17), mutta *jotku juttelee ihan muuta* (rivi 18), josta *ihan muuta* on tuotettu hiljaisella äänellä ja *muuta*-sana nousevalla äänenkorkeudella, jolloin käsite korostuu lauseessa. Puhuja tekee erottelua niiden *joidenkin* välillä, jotka hänen mukaansa ilmeisesti oikeutetusti voivat puhua tunnilla keskenään, ja niiden *joidenkin*, joilla ei tähän olisi oikeutta, koska he eivät juttele tehtävistä. *Juttelee ihan muuta* alkuosan hiljaisella äänellä lausuttuna viittaa siihen, ettei asiaa ole suotavaa tai sopivaa lausua ääneen ja puhuja tuottaa sen osan lauseesta ikään kuin salassa. Asia, josta institutionaalisessa kontekstissa tulisi vaieta, sanotaan ääneen, mutta hiljaa, mahdollisesti siksi, ettei se saisi niin paljon huomiota osakseen eikä asiasta tehtäisi relevanttia keskustelussa. Varovainen puhetoiminta vuorovaikutustilanteessa heijastaa hienovaraista liikehdintää vuorovaikutuksen eri tasoilla. Formaalin ja informaalin vuorovaikutustasojen välinen ero on häilyvä, mutta tasolta toiselle siirtyminen ei aina tapahdu ongelmitta. Näin muun muassa sen vuoksi, että institutionaalisessa kontekstissa, formaalilla vuorovaikutuksen tasolla, osallistujaa velvoittavat institutionaaliseen rooliin sidotut tehtävät ja rooliodotukset (ks. Drew & Heritage 1992). Puhumisen käytäntö tukee omalta osaltaan myös käsitystä luokan hiljaisesta, näkymättömästä vähemmistöstä. Kuraattori kommentoi puheenvuoroon jatkoa odottavalla, nousevalla äänenkorkeudella tuotetulla *joo*-partikkelilla (rivi 19).

Oppilas T3 jatkaakin puheenvuoroaan kertomalla toisen esimerkin tilanteesta, jossa luokan äänitaso nousee. Hän kertoo tilanteesta, jossa oppilaat saavat vaihtaa paikkoja ja juttelevat paikanvaihdon yhteydessä keskenään kertomalla toisilleen vitsejä. Oppilas tuottaa ilmaisut *kertoo jonku vitsi* ja

nauramaan hymyilevällä äänensävyllä, mikä tukee sanojen käsittämää sisältöä ja niihin liittyvän kertomuksen iloista tilannetta (rivit 22, 24). Kuraattori ilmaisee tasaisella äänensävyllä ja äänenkorkeudella tuotetun *okei:n* (rivi 26), jolla osoittaa hyväksyvänsä oppilaan vastauksen ja odottavan puheenvuoron päättyvän. Oppilaat vaikuttavat rauhattomilta, he eivät katso puhujaa, vaan juttelevat muiden oppilaiden kanssa ja liikehtivät levottomasti tuoleillaan.

Oppilas T3 tuottaa puheenvuorollaan käsitystä siitä, että luokassa on rauhattomia ja äänekkäitä tilanteita. Myös oppilas P1 tuottaa puheenvuorossaan käsitystä siitä, että luokassa on joskus rauhallisempaa ja hiljaisempaa kuin toiste (rivit 28-37). Sisällöltään puheenvuoro poikkeaa edellisestä siten, että tässä puheenvuorossa rauhallisuuden ja rauhattomuuden välinen etäisyys vedetään pidemmäksi siten, että molempia ääripäitä korostetaan. Rauhallisuuden yhteydessä oppilas puhuu siitä, että luokassa *menee ihan loistavasti* (rivit 28-30). Toisessa ääripäässä hänen puheensa mukaan on vitsien kertomista, huutamista (rivit 34, 36) ja luokka on *suoraan sanottuna eläintarha* (rivit 33-34). Oppilaan puheessa molempien tilanteiden kuvaamiseen käytetään toistuvuutta ilmaisevaa *joskus*-sanaa, mikä asettaa molemmat tilanteet esiintyvyyden mukaan samanarvoiseen asemaan.

28 P1:em mulki on vä:hä sama asia että: niinku joskus meillä on(.)
 29 i:han loistavasti ↑menee (.) että niinkun
 30 O: [(hh)fe:i] (oppilaiden naurua)
 31 P1:JA: jo:skus (.) huom ja jo:skus (.) ihan loistavasti menee
 32 K: ↑joo o?
 33 P1:mut sit joskus, joskus tää on (.) semmonen (.) suoraan
 34 sanottuna e:läintarha <että: kaikki niinku kertoo vi:tsejä
 35 (oppilas nauraa kovaäänisesti)
 36 P1:ja huutaa, kaikki tekee tämmöstä o- (.)niin epäolennaista
 37 sitte to:ta
 38 (oppilaat nauraa kovaäänisesti)
 39 K: [↑oke:i?

Oppilaan rauhattoman tilanteen kuvauksen aikana yksi oppilas alkaa nauraa kovaäänisesti ja katsoo puhujaa (rivi 35), muut oppilaat yhtyvät kovaääniseen nauruun (rivi 38). Kuraattori kuittaa oppilaan puheenvuoron kuulluksi ja hyväksytyksi, mutta jättää oppilaan puheenvuoron jatkon avoimeksi ilmentämällä odotustaan *okei:n* nousevalla äänenkorkeudella ja intonaatiolla (rivi 39).

Seuraavassa oppilaan puheenvuorossa tulee selkeästi esille enemmistöstä poikkeava näkemys keskustelun aiheeseen. Puheenvuorossa oppilas esittää aiemmista puheenvuoroista jokseenkin poikkeavan näkemyksensä ja keskustelun alussa määritellyn luokan normin kannalta radikaalin kantansa asiaan. Oppilas vaikuttaisi puhuvan omalla äänellään eli olevan Goffmanin mukaan

samanaikaisesti esittäjä, tekijä ja toimeksiantajana (Seppänen 1998, 157 & 158). Puhuja tuottaa lausumaansa informaalilla vuorovaikutuksen tasolla. Hän asettuu institutionaalisen rooliinsa ulkopuolelle, jolloin hän ei pyri tuottamaan odotettua, institutionaalisen kontekstin eli yhteisöllisen tunnin kontekstiin sopivaa vastausta. Puhuja ikään kuin päästää kuulijan sisälle ”lasten maailmaan”. Hän ei tavoittele puheenvuorollaan myötäilemään keskustelun alussa muodostettua normia, vaan tuomaan lapsen todellisuuden näkyväksi.

41 P2:<täällon sa:iraan ha:rvoim ↑hiljasta,>
 42 K: £↑joo o?£ (0.4) ↑joo
 43 P2:Nii ja: ko:ska: (.) nä:sä:viisastelu on (ei saa selvää)
 44 (oppilaiden naurua)
 45 K:£(hh)NÄ:SÄ:VIISASTELU:£
 46 P2:se ei oo nä:sä: vaan se on viisastelua
 47 K: o:kei,
 48 (oppilaiden kovaäänistä naurua ja puhetta)

Puhetta ei tuoteta tyhjiössä ja kuulijat osallistuvat keskusteluun nauramalla puheenvuorojen välissä (Seppänen 1998, 161). Naurullaan he osoittavat pitävänsä esitettyä asiaa hauskana, mahdollisesti jopa irtokkaana oppilaan rikkoessa normia tuottamalla odottamattoman vastauksen asiayhteydessä. Nauru voi olla myös osoitus siitä, että se rikkoo jännitteen luokan ilmapiirissä, kun yksi oppilas avaa keskustelun luokahuonevuorovaikutustilanteelle, jossa luokassa aletaan rakentaa käsitystä siitä, miten asia luokassa ”oikeasti” on. Puheenvuoro rikkookin luokan harmonisen ilmapiirin oppilaiden suoranaisesti revetessä nauruun, minkä jälkeen luokassa vallitsee pitkään, koko sekvenssin ajan luokassa vallitsee rauhaton ilmapiiri. Luokassa on runsaasti päällekkäispuhuntaa, taustahälyä ja naurua.

Oppilaan P2 puheenvuoro tuotetaan hidastetulla tempolla ja lauseen loppua kohden prosodia on nouseva, mikä viittaa siihen, ettei lause vielä pääty. Kieliopillisesti lause kuitenkin päättyy, joten oppilas jättää lauseen mahdollisesti siksi ikään kuin ilmaan leijuvaksi ja lauseen lopun avoimeksi, koska odottaa sille toisilta osallistujilta jatkoa tai kannanottoa. Lause tuotetaan lopun nousevaa prosodiaa lukuun ottamatta monotonisella äänellä. Kuraattori lausuu palautteen oppilaan vastaukseen hymyilevällä äänellä ja nousevalla prosodialla, mikä viittaa siihen, että hän odottaa jatkoa puheenvuorolle (Ruuskanen 2007; Kleemola 2007). Koska oppilas ei jatka puheenvuoroaan kuraattorin hetken odottelusta huolimatta (rivi 42), kuraattori pitää vuoron itsellään (Gardner 2012, 595) ja toistaa aiemmin lausumansa partikkelin *joo*, mutta tällä kertaa hymyilemättä ja ei nousevalla sävelkululla, vaan ennemmin monotonisella. Prosodia on kuitenkin hienovaraisesti nouseva, mikä viittaa siihen, ettei kuraattori ole aivan varma odottaako jatkoa oppilaan puheenvuorolle vai ei.

Oppilas kuitenkin jatkaa puheenvuoroaan ironisella kommentillaan ”näsäviisastelusta” (rivi 43) mahdollisesti muiden oppilaiden naurun innoittamana. Oppilaat vastaavatkin puheenvuoroon jälleen naurulla. Kuraattori korottaa ääntään, koska järjestäytymätön häly luokassa yltyy. Edelleen hymyilevällä, mutta kovemmalla äänellä kuraattori vastaa toistamalla oppilaan lausuman käsitteen *näsäviisastelu*. Oppilas jatkaa puhettaan toteamalla kyseen olevan vain *viisastelusta*, jolloin kuraattori ei enää lähde mukaan juttuun, vaan vastaa oppilaalle tasaisella äänellä ilman hymyä *okei*, millä pyrkii osoittamaan asian loppuun käsitellyksi ja odottavansa että siirrytään eteenpäin keskustelussa. Oppilaat jatkavat räväkkää ja kovaäänistä naurua. Oppilaat vaikuttaisivat jakavan jotakin hupia, jonka ulkopuolelle kuraattori jää, sillä kaikki oppilaat nauravat kova äänisesti, mutta kuraattori ei yhdy nauruun. Lapset elävät hetken keskenään omassa ”lasten maailmassaan”, johon aikuisella ei ole pääsyä. Yhtäältä voi olla, ettei kuraattori ymmärrä esitettyä vitsiä, toisaalta voi myös olla mahdollista, että hän haluaa palata institutionaaliseen rooliinsa ja jatkaa siihen liittyvän tehtävänsä suorittamista. Näin hän pysyttelee vuorovaikutuksen formaalilla tasolla, kun oppilaat puolestaan liikkuvat vuorovaikutuksen informaalilla tasolla. Kuraattorin aiemmin (rivit 42 ja 45) hymyillessä oppilaan esittämälle vitsille saattoi täten olla hetkellinen irtautuminen institutionaalisesta roolista ja heittäytyminen osaksi oppilaiden joukkoa. Kuraattori viipyi täten hetken vuorovaikutuksen informaalilla tasolla. Myöhemmin kuraattori palaa vuorovaikutuksen formaalille tasolle ja omaan institutionaaliseen rooliinsa (rivi 47), kuten aiemmin kuvailen.

Seuraavassa puheenvuorossaan oppilas T4 kertoo koko luokan itseasiassa olevan kovia mölyämään sijaisen tunnilla (rivit 69, 70), mikä vahvistaa edellisessä puheenvuorossa oppilaan P2 puheenvuorolla rakentuvaa käsitystä todellisuudesta. Oppilas T4 puhuu tilanteen esiintyvän *joskus*, mutta samalla toteaa *kaikkien* alkavan *mölyymään*. Täten oppilas pysyttelee samoilla linjoilla kahden ensimmäisen oppilaan (T3 ja P1) kanssa rauhattomuuden esiintymisen suhteen (*joskus*), mutta aiemmista puheenvuoroista poiketen hän esittää *kaikkien* osallistuvan mölyämiseen eikä vain *joidenkin*, kuten kaksi ensimmäistä kannanottoa ehdottavat. Näin hän ei esitä yhtenevää käsitystä edellisen puhujan (P2) kanssa siitä, että luokassa olisi todella harvoin hiljaista, mutta tulee lähemmäksi käsitystä siitä, että rauhattomaan tilanteeseen luokassa osallistuu koko luokka. Edellisessä puheenvuorossa ei otettu kantaa siihen, kuka rauhattomuutta aiheuttaa, vaan ainoastaan sen esiintymistiheyteen (rivi 41).

69 T4:Nii ja joskus menee myös sillee että (.) kun meillä on
 70 si:jainen, ni: silloin kaikki alkaa mölyymään, koska:
 71 (oppilaiden puhetta taustalla)
 72 K: [↑oke:i,
 73 T4:ne ei jaksa keskittyä opetukseen ku just sen sijaisen ta:kia
 74 ja (.) ni: ni:
 75 (oppilaiden puhetta taustalla)0: meiän pitää kuunnella
 77 K: ↑oke:i,
 78 T2:kun on tottunu ti:etynlaiseen ni sit se on vähän erilaista
 79 K: [shhhh]
 80 T2:sijaisella
 81 K: ↑joo o?
 82 T2: [ja sillee = tai sitte me ollaan vaan niin sosiaali:sia
 83 ja ei pystytä = me lvaan keskustellaan niin paljon
 84 K: joo, (.) o:kei, eli si:jaisten tunnilla (.) pshhhh
 85 (oppilaiden kovaäänistä puhetta taustalla)
 86 K: HE:I KUUNNELKAAS NYTTE, mä en kuule mitä hän sanoo tuolla.
 87 kuunnelkaa.
 88 T4:et sen sijaisen pitää koko ajan huutaa et olkaa hi:ljaa
 89 (oppilaiden naurua taustalla)
 90 T4:ja me ehkä saadaan just ja just y:ks tehtävä käsiteltyä,
 91 ku kaikki vaan mölyää ja heittää läppää,
 92 K: o:kei,
 93 (oppilaiden kovaäänistä puhetta ja mölyä)
 OPETTAJA NOUSEE SEISOMAAN JA SIIRTYY LUOKAN KESKELLE

Rauhattomuuden syyksi oppilas T2 ehdottaa sitä, etteivät *ne jaksa keskittyä opetukseen*, mistä hän syyttää sijaista (rivi 73). Hän vetäytyy itse kuvailemansa joukon ulkopuolelle käyttämällä oppilaista monikon kolmatta persoonaa *ne* (rivi 73). Oppilas T2 jatkaa perusteluaan vielä sillä, että sijaisen tunti on erilainen kuin tavallisesti on totuttu (rivit 78, 80). Perustelussaan hän siirtyy passiivin käyttöön, jolloin ei enää ole selkeää jakoa puhujan ja luokan oppilaiden välillä. *Kun on tottunu* ilmaus avaa mahdollisuuden myös puhujan itsensä liittämiseksi kertomuksen *niiden* joukkoon, jolloin osallistumiskehikossa tapahtuu siis muutosta (Seppänen 1997, 157; Goffman 2012, 285).

Kuraattori edelleen odottaa oppilaan puheenvuoron jatkumista tuottamalla välikommentin nousevalla äänenkorkeudella ja -intonaatiolla (Ruuskanen 2007; Kleemola 2007). Oppilas T2 jatkaakin puheenvuoroaan tarjoamalla vaihtoehtoja selitystä luokan rauhattomuudelle (rivi 82-83). Oppilas T2 ehdottaa huvittuneella äänensävyllä ja hymyilevällä äänellä oppilaiden olevan niin sosiaalisia ja yksinkertaisesti vain keskustelemaan niin paljon, mikä viittaa siihen, että hän ei tarkoita sanomaansa tosissaan vaan pikemmin ironisesti. Oppilaan T2 puheenvuorolla keskusteluun alkaa hiipiä ironista, normatiivista sävyä. Ironisuutta puheenvuoroon tuo se, että sekvenssissä keskustellaan oman mielipiteen esille tuomisesta ja siihen liittyvistä haasteista, ja tässä puheenvuorossa esitetään luokan olevan sosiaalinen ja keskusteleva. Sosiaalisuus ja keskusteleminen puolestaan ovat rohkeuden ja oman mielipiteen esille tuomisen ilmentymiä. Luokan tilanne vastaisi tämän puheenvuoron perusteella sekvenssin alussa esitettyä normia rohkeudesta tuoda oma mielipide esille. Tässä

sekvenssissä mikään oppilaiden ryhmä ei muodostu poikkeavaksi ja jaottelu enemmistöön ja poikkeaviin jää tältä osin avoimeksi keskustelussa.

Toinen oppilas T2 yhtyy keskusteluun tukemalla edellisen oppilaan T4 välittämää käsitystä siitä, että sijaisen tunnilla on kova meteli ja rauhatonta (rivit 88, 90-91). Oppilas kertoo, että *sijaisen pitää koko ajan huutaa et olkaa hiljaa* (rivi 88). Lausuma viittaa siihen, että tunnilla on *koko ajan* niin kova meteli, että opettaja joutuu käyttämään kovaa äänenvoimakkuutta eli *huutamaan*. Muut oppilaat nauravat taustalla. Oppilas jatkaa puheenvuoroaan vielä kertomalla, että luokassa ei saada sijaisen tunnilla juurikaan tehtyä tunnille suunniteltuja tehtäviä, koska *kakki vaan heittää läppää ja mölyää* (rivit 90-91). Oppilaat alkavat puhua kovaäänisesti ja meluta. Kuraattori toteaa tasaisella äänenkorkeudella ja intonaatiolla, hieman uupuneen oloisena *okei* (rivi 92). Opettaja nousee paikaltaan ja käy sanomassa yhdelle kovaäänisesti puhuvalle oppilaalle jotakin. Muiden oppilaiden katseet kääntyvät opettajaan ja kyseiseen oppilaaseen.

Keskustelussa on muodostunut hyvin erilainen käsitys tunnin rauhallisuudesta keskustelun alkuun verrattuna. Keskustelun alussa luokassa vallitsi käsitys, että luokassa on joskus rauhatonta, mutta joskus myös hyvin rauhallista. Tässä kohtaa keskustelua käsitys on muuttunut siten, että luokassa ollaankin sitä mieltä, että siellä oikeastaan hyvin harvoin on rauhallista. Vuorovaikutuksen formaali ja informaali taso kietoutuvat tiiviisti yhteen tässä sekvenssissä. Formaali tasolla oppilaat tuottavat puheessaan käsitystä siitä, että luokassa on ajoittain rauhatonta. Puheessa tuotettua käsitystä tukee myös informaali tasolla luokassa vallitseva rauhattomuus nimenomaan luokan työrauhasta keskustellessa. Oppilaat osoittavat vuorovaikutuksen formaalilla tasolla tuottamansa käsityksen todellista tilannetta vastaavaksi myös käyttäytymällä informaali vuorovaikutuksen tasolla sen mukaisesti. Informaalin vuorovaikutuksen tasolla hyväksyttävä ”mölyäminen” vaikuttaisi sen perusteella tulevan hyväksytyksi myös formaalin vuorovaikutuksen tasolla, että kuraattori ei aktiivisesti puutu luokan rauhattomuuteen ja ”mölyämiseen” siten, että se päättyisi (vrt. Tolonen 2001, 95).

7.2 Poikkeavan oppilaan näkymättömäksi tekeminen

Tässä tarkastelen tämän osion toista keskustelusekvenssiä, jonka lähtökohtana on luokan ilmapiiriä koskeva väite *Luokassamme ei ole kiusaamista*. Väite on esitetty siten, että se koskee yhteisön ilmiötä, ei varsinaisesti yksilön kokemusta henkilökohtaisella tasolla, joten toisilla on episteeminen pääsy muiden oppilaiden vastauksiin. Luokan tilanne, jota väite koskee, on jokaisen oppilaan tiedossa, joskin jokainen voi henkilökohtaisella tasolla kokea tilanteen hieman eri tavalla. Tulosten

mukaan suurin osa oppilaista on vastannut *ei koskaan* (11/22) tai *harvoin* (8/22) ja kolme *joskus*. Kuraattori esittelee vastaukset *suurin osa teistä on sanonu että harvoin tai ei koskaan* (rivit 1-2). *Harvoin* ja *ei koskaan* hän lausuu referoivalla äänellä, mitä hänen puheessaan ei aiemmin ole esiintynyt tulosten esittelyn kohdalla. Kuraattori jatkaa tulosten esittelyä toteamalla, että *sit on kuitenkin kolme oppilasta, jotka kokee että joskus* (rivit 3-4). Tapa eittää tulokset luo jo käsitystä siitä, että nuo kolme oppilasta ovat poikkeavia.

Sekvenssi 4 LUOKASSA EI OLE KIUSAAMISTA

01 K: Luokassamme on kiusaamista, ni siellä (.) suurin osa teistä
 02 on sanonu että @harvoin tai e:i ↑koskaan,@
 03 mut sit on kuitenkin ko:lme oppilasta, jotka kokee ↑e:ttä
 04 jo:skus.

Kuraattori esittelee siis toivotut, preferoidut vastaukset, joita tässä ovat *ei koskaan* ja *harvoin* (Raevaara 1997, 94) siten, että oppilaista *osa on sanonut* ja ei-toivotut, preferoimattomat vastaukset *kolme oppilasta, jotka kokee*. Ilmaisujen ero on niiden henkilökohtaisuuden tai emotionaalisuuden tason vaihtelussa sanomisen ollessa ilmaisu neutraalista toimimisesta ja kokemisen ulottuvan tunnetasolle, henkilökohtaisen tuntemuksen tasolle. Muotoilu viittaa siihen, että suurin osa oppilaista on ”vain” sanonut olevansa sitä mieltä, että luokassa ei ole koskaan tai harvoin kiusaamista, kun taas kolme oppilasta on vastannut kokemukseensa perustuen, että kiusaamista luokassa tapahtuu joskus.

Tulosten esitlemisen jälkeen kuraattori pitää tauon puheessaan (rivi 5) ja kysyy sitten neutraalisti muotoiltuna, *oisko tähän kommentteja?* (rivi 6). Hän jatkaa lausettaan kertomalla, keneltä toivoisi tai odottaa vastausta kysymykseen, nimittäin sellaiselta oppilaalta, joka ei vielä ole vastannut (rivit 6-7). Seuraavan puheenvuoron siirtyminen voidaan osoittaa verbaalisin tai non-verbaalisin keinoin, eli esimerkiksi nimeämällä seuraava puhuja sanallisesti tai kohdistamalla katse ei-kielellisenä merkinä puheenvuoron siirtämisestä (Tainio 2007a, 40). Useimmiten kuraattori siirtää seuraavan puheenvuoron oppilaalle sitä sekä katseella että sanoilla osoittaen, mutta odotuksiaan seuraavasta puheenvuoronottajasta hän ei aiemmissa sekvensseissä ole tuonut esille.

05 (0.3)
 06 Osiko tähän kommentteja? (.) Oi:sko nyt joku sellanen, ku:ka ei
 07 oo sanonu vielä (hh)mitää
 08 (0.4)
 09 T2:°e:i°
 10 (.)
 11 K:°oke:i°

Keskustelussa syntyy tauko, jonka aikana kuraattorin katse kiertää luokassa seuraavaa puheenvuoron ottavaa etsien (vrt. Goffman 2012, 271). Tauon päättää aiempienkin sekvenssien osilta paljon äänessä ollut oppilas T2 toteamalla hiljaisella äänellä *ei* ja samalla osoittavansa viittaamalla ja katseellaan luokkatovereitaan silmäille sekä lopuksi katseensa kuraattoriin kohdistaen haluavansa ottaa seuraavan puheenvuoron, koska kukaan muukaan ei ole halukas sitä ottamaan (rivi 9). Kuraattori vastaa äänenkorkeudeltaan ja intonaatioltaan tasaisella ja äänenvoimakkuudeltaan hiljaisella äänellä *okei* (rivi 11) samalla oppilasta T2 katsoen, minkä oppilas tulkitsee puheenvuoron siirtämiseksi hänelle.

Oppilas T2 kertoo puheenvuorollaan, että hänen mielestään *meillä ei varsinaisesti oo mitään kiusaamista* (rivit 12-13). Hän käyttää monikon kolmatta persoonaa sisällyttämällä itsensä mukaan tuohon joukkoon, josta hän kertoo. *Ei varsinaisesti* -ilmaus jättää tulkinnallista tilaa sille, että jonkinlaista kiusaamista hänen mukaansa luokassa kuitenkin esiintyy.

12 T2:ää mun mielestä: meillä ei varsinaisesti oo mitään
 13 ki:usaamista
 14 K: ↑joo,
 15 T2:>mitään sellasta kovin väkivaltasta tai sellasta<

Kuraattori kommentoi oppilaan puheenvuoron aloitukseen nousevalla äänenkorkeudella tuotetulla *joo*:lla, mikä viittaa siihen, että hän odottaa oppilaan puheenvuorolle jatkoa (Ruuskanen 2007; Kleemola 2007). Oppilas jatkaakin puheenvuoroaan, jossa avaa ilmaisuun *varsinaisesta kiusaamisesta*. Hän kertoo, ettei hänen mukaansa luokassa ole *mitään sellasta kovin väkivaltasta* (rivi 15). Jotkut oppilaat alkavat puhua keskenään ja nauraa.

Kuraattori puuttuu luokan korkeaan äänentasaan kovalla äänellä *shh* ja, ettei erota mitä äänessä oleva oppilas sanoo (rivi 20) ja jatkaa hiljaisemmalla äänenvoimakkuudella *olkaas hiljaa* (rivi 21) ja osoittaa äänessä olleelle oppilaalle, että tämä voi jatkaa puheenvuoroaan siirtämällä katseen häneen ja lausumalla nousevalla äänenkorkeudella ja intonaatiolla *joo* (rivi 21).

22 T2:Se on pi:kemminkin ehkä ärsyttämistä tai sellasta just
 23 kiusottelua niinkun että ärsyttää tahallaan niinku jotain
 24 sellasta että: jos nyt sanoo jotain ni sanoo siihen että
 25 (oppilaiden hiljaista puhetta taustalla)
 26 @ei tää to:dellakaan ole näin@ mutta kiusottelee oikeestaan että
 27 K: [↑joo,]
 28 T2:ei meil mitään sellasta kiusaamista oo että sanoo että
 29 toinen on tyhmä tai sellasta et idiootti ja et sen pitäis
 30 lähteä pois tästä luokasta tai sellasta
 31 (oppilaiden kovenevaa puhetta ja naurua)
 32 K:↑joo o, (.) et ei oo mitään sellasta, shh, ↑KUUNNELKAAS,

33 T2: enemmänkin mun mielestä
 34 K: [shhhh]
 35 T2: ärsyttämistä.
 36 K: ärsyttämistä, (.) joo, (.) okei,

Oppilas jatkaa puheenvuoroaan selittämällä, että hänen tarkoittamansa ”kiusaaminen” on pikemminkin ärsyttämistä tai kiusoittelua (rivit 22-24). Hän mainitsee esimerkiksi tilanteen, jossa sanoo jotain ja toinen toteaa siihen ärsyttääkseen, että *ei tää todellakaan ole näin*, jonka lausumiseksi oppilas muuttaa ääntään referoivaksi, jotta siitä tunnistaisi toisen oppilaan tuottavan tämän lauseen hänen kertomuksessaan. Hän kertoo kuvitteellisesta tilanteesta mainitsematta pronominia ilmaisten asian predikaatin perusmuodossa *jos sanoo jotain*. Oppilas vielä jatkaa puheenvuoroaan selittämällä, ettei luokassa ole sellaista kiusaamista, jolla viittaa toisen nimittelyyn (*tyhmä* tai *idiootti*) tai siihen, että toivoisi oppilaan lähtevän pois heidän luokaltaan (rivit 28-30). Oppilaat alkavat taas puhua taas kovenevalla äänellä ja nauravat. Kuraattori varmistaa ymmärtäneensä oikein oppilaan sanoman ja vetää tämän puheenvuoron yhteen *joo, et ei oo mitään sellasta ärsyttämistä* (rivit 32, 36) joutuen nousevan äänentason vuoksi tuottamaan lauseensa välissä *shh*:tä (rivi 33-34) ja kovalla äänellä *kuunnelkaas* (rivi 32). Oppilas ei ollut ehtinyt kuitenkaan sanoa asiaansa vielä loppuun, joten hän tuottaa sitä kuraattorin puheenvuoron välissä loppuun toteamalla luokassa nimenomaan olevan ärsyttämistä enemmänkin kuin kiusaamista (rivit 33, 35). Kuraattori siis tulkitsee oppilaan sanoman väärin, mutta oppilas ei korjaa väärinkäsitystä mahdollisesti sen vuoksi, että institutionaalisessa vuorovaikutustilanteessa koulun auktoriteetti tyypillisesti tekee korjausaloitteen (Peräkylä 2007, 197). Toisaalta oppilas ei myöskään anna myöntävää palautetta kuraattorin puheenvuorolle, joten voi myös olla mahdollista, ettei oppilas kuule kuraattorin puheenvuoroa.

Keskustelu saa uuden suunnan, kun kuraattori kutsuu oppilaita määrittelemään, mitä *kiusaaminen* on (rivi 44). Keskustelussa aletaan rakentaa uudelleen käsitystä siitä, mitä tässä luokassa nämä oppilaat ymmärtävät kiusaamisen olevan. Tässä voisi katsoa sosiaalipedagogisen määritelmän mukaisen osallisuuden toteutuvan. Käsitys myötäilee Nivalan ja Ryynäsen (2013) sosiaalipedagogista osallisuuden käsitystä, jonka mukaan osallisuutta tarkastellaan kokonaisuutena. Kuten Nivala ja Ryynänen toteavat, on yksilö osallinen yhteisössä silloin, kun hänellä on mahdollisuus kuulua yhteisöön, hän on yhteisössä osallinen ja myös tuntee kuuluvansa yhteisöön. Tässä keskustelun osassa osallisuus toteutuu siten, että oppilaita otetaan mukaan toimintaan ja heitä kuunnellaan ja kuullaan, muodostetaan yhdessä käsitystä asiasta ja käsitteestä, josta tässä sosiaalisessa kohtaamisessa puhutaan. Näin oppilaille tarjoutuu myös Rautiaisen ym. (2017, 15) osallisuuden käsitteeseen liittävä kokemus kyetä vaikuttamaan viiteryhmän toimintaan ja käytäntöihin. Myös oikeus kokea kuuluvansa

koulu- ja ryhmäyhteisöön voi toteutua todennäköisemmin, kun oppilas saa itse olla määrittelemässä käsitettä, jota käytetään häntä koskevien asioiden puhumisen työkaluina (Rautiainen ym 2017, 15).

Sellaiset oppilaat, jotka eivät ole aiemmin osallistuneet keskusteluun, viittaavat tämän kysymyksen kohdalla ja osoittavat haluavansa esittää oman näkemyksensä. Nämä oppilaat ovat halukkaita vastaamaan kysymykseen, jossa ei tiedustella kokemukseen liittyviä asioita vaan vastaukseksi odotetaan tunneneutraalia, tiedollista puheenvuoroa käsitteen määrittelemiseksi. Tällaiseen kysymykseen ei siten vastata kertomalla omista kokemuksista tai tunteista, vaan faktaperusteista ymmärrystä asian osalta. Tässä on kyseessä formaali vuorovaikutuksen taso, jolloin keskusteluun voi osallistua ilman, että päästää kuulijaa kokemusmaailmaansa tai ”lasten omaan maailmaan”.

Oppilas T5 alkaa kertoa omaa käsitystään kiusaamisen määritelmästä (rivit 49-58). Hän selittää kiusaamisen olevan joka päivä tapahtuvaa esimerkiksi haukkumista tai tönimistä (rivit 49-50). Hän käyttää kiusatusta pronominia *se*. Oppilas T5 kertoo tilanteesta jatkumona, jossa *se tulee kouluun ja sitä haukutaan tai tönitään*. Edelleen oppilas määrittelee ärsyttämistä, ikään kuin verratakseen kiusaamista ärsyttämiseen (rivit 52-54), vaikka kuraattori on kysynyt vain määritelmää kiusaamiselle. Hän liittää ärsyttämisen harvoin tapahtuvaksi (53-54, 56), kiusaamisen olevan jatkuvaa (rivi 58). Oppilas T5 viittaa harvoin tapahtuvaan voimakkaalla liioittelevalla ilmauksella *niinku tekee sitä niinku kerran jossai niin ku tuhannessa vuodessa* (rivit 53-54).

44 K: Osaisko joku teistä määritellä mitä kiusaaminen on,
 45 (0.3) (oppilaiden puhetta)
 46 K: ↑sano:tsä,
 47 T5: ai mä?
 48 K: Jo,
 49 T5: e:ttä: (.) et niinku (.) #ee et niinku jo:ka päivä (.)
 50 ku se tulee kouluun sitä vaik haukutaan tai tönitään
 51 K: Joo,
 52 T5: mut sit se on niinku ärsyttämistä et niinku niinku niinku
 53 niinku tekee sitä niinku kerran jossai niin ku tuhannessa
 54 vuodessa,
 55 K: ↑joo, (.) ↑oke:i,
 56 T5: nii et tekee ha:rvoi
 57 K: nii,
 58 T5: kiusaaminen on sellasta jatkuvaa,
 59 K: joo, (.) haluutsä: sanoo jotai?

Kuraattori kuittaa oppilaan puheenvuoron päättyneeksi toteamalla laskevalla intonaatiolla *joo* ja siirtämällä seuraavan puheenvuoron kielellisellä ilmaisulla *haluutsä sanoo jotai?* (rivi 59) ja siirtämällä katseensa toista oppilasta kohti (Stevanovic & Peräkylä 2014, 190; Tainio 2007a).

Oppilas T6 lisää edellisen oppilaan kiusaamisen määritelmään ilkeilyn ja tiuskimisen (rivit 62-63, 65). Hän käyttää kiusatusta käsitettä *toinen* eli tekee vastakkainasettelua. Lauseen predikaatti on kuitenkin perusmuodossa *on vaan sillee ilkee toiselle* (rivi 63), joten *toisen* vastapuolta ei eritellä tai vahvisteta. Oppilas T6 jatkaa puheenvuoroaan lisäämällä kiusaamista olevan myös sen, että *vaan menee jonku toisen kaverin kanssa* (rivit 65, 67). Kuraattori katsoo puhujaa koko tämän puheenvuorona ajan ja kommentoi väliin myötäilevästi *mm* (rivit 64, 66, 68, 72).

60 T6: No siis se et
 61 K: [pshhht]
 62 T6: kiusaaminen ni voihan se olla myös semmosta et niinku
 63 öm (.) vai öm on on vaan sillee ilkee toiselle et niinku
 64 K: [mm,]
 65 T6: tiuskii. (.) Tai et välillä tai sit vaan menee jonku
 66 K: [mm,] [mm,]
 67 T6: toisen kaverin kanssa: (.) niinku m m m ja a a ei sitä
 68 K: [mm,]
 69 T6: ei sen oo pakko toistua niinku koko ajan et voi se
 70 toistua esimerkiksi (.) mm tai sille et siinä on vaikka
 71 kuukaus välissä ja sit taas viikko semmosta (.) ja
 72 K: [mm, (.) nii justii,

Oppilas T6 vielä jatkaa toistaen esiintyvyydestä pitkälti samaa kuin edellinen oppilas, että *sen ei oo pakko toistua niinku koko ajan* (rivi 69). Hän esittää, että *voi se toistua esimerkiksi sille että siin on kuukausi välissä ja sit taas viikko semmosta* (rivit 70-71). Hän käyttää kiusaamisesta pronominia *se* (rivit 69-70) ja *semmosta* (rivi 71). Näin hänen ei tarvitse mainita sanaa *kiusaaminen*, ja *se*-viittaus voi tuntua neutraalimmalta, aihe siten etäisemmältä ja tuotettu vastaus tietoperusteisemmältä. Kun mukaan ei oteta tunne- tai kokemustasoa, eikä käsitteiden käyttö voi herättää mitään assosiaatiota, on puhujan helpompi pysytellä asiatasolla puheessaan eli formaalilla vuorovaikutuksen tasolla. Kuraattorin kommentti oppilaan vastaukseen on aluksi pohtiva *mm* ja sen jälkeen vielä mietтелиäs *nii justii* (rivi 72), mikä luo tunnetta siitä, että kuraattori ihmettelisi oppilaan vastausta, että näinkin voi ajatella.

Kuraattori antaa seuraavan puheenvuoron oppilaalle, joka on kohdistanut kasteensa kuraattoriin ja viittaa odottaen lupaa saada puhua. Puheenvuoron antamisesta kuraattori viestii paitsi katseella ja pienellä nyökkäyksellä kohti viittaavaa oppilasta myös kielellisesti *sano vaa* ja pienen tauon jälkeen *pshh* osan oppilaista puhuessa keskenään äänekkäästi (rivi 73) (Ruuskanen 2007, 92). Oppilas T1 ilmoittaa puheenvuoron alussa täydentävänsä edellisten puhujien määritelmää kiusaamisesta sanomalla *mun mielestä se on vielä sillä tavalla että toi mitä hän sanoi* (rivit 81-82). Hän kumoaa edellisessä puheenvuorossa tehdyn määrittelyn kiusaamisesta ja nimeää sen riitelyksi (rivi 84). Kuraattori taas pyytää hiljaisuutta oppilaiden keskustelun äänentason voimistuessa (rivi 83).

80 K: joo? Sano: vaa, (.) pshhh
 81 T1: mu:n mielestä se on vielä sillä: ta:valla että: toi (.)
 82 mi:tä hän sanoi niin to:ta niin se on mu:n mielestä ainaki
 83 K: pshhhh (oppilaat puhuu taustalla)
 84 T1: enemmä:inkin riitelyä et sekään ei oo silleen kiusaamista
 85 vaan kiusaaminen on- mä en oikeen osaa sanoa mitä sit
 86 K: [joo,]
 87 T1: kiusaaminen on jos toi on riitelyä, mut riitely on kai -
 88 yleensä sillee niinku ka- (.) kahden kesken mutta voi olla
 89 niinku porukassa, kun taas kiusaaminen on taas sellasta että
 90 että niin kun oikeesti ilkeetä, että yrittää niinku oikeesti
 91 sillee ee (.)
 92 O: sillee selvästi,
 93 K: selk-, nii. Joo,
 94 T1: et riitelyssä saatetaan ajatella myös sitä toisen näkökulmaa
 95 mut vähä eri tavalla sille (.) nii, mut sit kiusaamisessa
 96 ei ot- ajatella yhtään sitä toisen näkökulmaa vaan ajatellaan
 97 vaan että minä minun pitää tehdä tämä koska toi on idiotti
 98 (0.5)(oppilaiden naurua ja kovaäänistä puhetta)

Äänessä ollut oppilas jatkaa puheenvuoroaan tuomalla keskusteluun oman näkemyksensä kiusaamisesta, joka on hänen mukaansa *oikeesti ilkeetä* (rivi 90). Puhuja ei oikein osannut ilmaista haluamaansa asiaa, vaan totesi aiemmin *mä en oikeen osaa sanoa mitä* (rivi 85), mutta silti jatkoi puhumista ja selitti mitä kiusaaminen on, mutta määrittelyn loppua kohti ei enää löytänyt sopivaa ilmaisuja sille, mitä halusi tuoda esiin, jolloin hän tuotti nopeasti lauseensa loppuun aiheen saattamiseksi päätökseen. Hän toteaa lauseen lopussa huvittuneella äänellä, että *kiusaamisessa ei ajatella yhtään sitä toisen näkökulmaa vaan ajatellaan vaan että minä minun pitää tehdä tämä koska toi on idiotti* (rivit 95-97). Myös muut oppilaat huomaavat, että lause ei ollut aivan loppuun asti mietitty, koska vaikuttaa nopealta johtopäätökseltä ja myös epäloogiselta ajatella puhujan miettineen, että jonkun pitäisi kiusata toista sen vuoksi, että toinen on idiotti. Oppilaat ratkeavat nauramaan osallistuen täten vuorovaikutustilanteeseen (Seppänen 1998, 161) ja alkavat puhua keskenään. Tapahtuu siirtyminen informaalin vuorovaikutuksen tasolle.

105 T1: meidän luokalla ei siis ole kiusaamista mutta ärsyttämistä

Äskeisen puheenvuoron oppilas toteaa vielä lopuksi ikään kuin yhteenvetona omasta puheenvuorostaan, ette *meidän luokalla ei siis ole kiusaamista mutta ärsyttämistä* (rivi 105). Hän esittää asian ikään kuin se olisi totuus, ei ainoastaan hänen kantansa asiaan tai hänen puheenvuorossa esittämänsä käsitteen määrittelyyn, vaan kollektiivinen totuus asiasta. Käsitys muodostetaan täten formaalin vuorovaikutuksen tasolla.

7.3 Yhteenveto: Näkyvän oppilaan osallisuus luokkayhteisössä

Tässä luvussa teen yhteenvetoa kahden jälkimmäisen tarkasteleman sekvenssin osilta. Toisin kuin kahdessa ensimmäisessä sekvenssissä, ilmapiirikyselyssä esitetty luokan enemmistön näkemys ilmapiirikyselyn väitteestä ei jää voimaan kummassakaan jälkimmäisessä sekvenssissä luokkakeskustelun perusteella. Kummassakin sekvenssissä keskustelussa päädytään kuulluksi tulleiden puheenvuorojen perusteella siihen, että kyselyyn annettu vastaus ei sittenkään vastaa luokan todellista tilannetta. Kummassakin sekvenssissä poikkeavien tapausten eli vähemmistöön kuuluvien oppilaiden ääni tulee ainakin jossain määrin ilmi ja kuulluksi, jolloin poikkeavien kokemuksiakin saadaan kuuluville. Näihin kokemuksiin ulkopuolisella ei ole pääsyä, jolloin kokemusten esille tuominen poikkeavien itsensä esittäminä on keskeistä koko luokan näkemyksen rakentumisessa, jossa myös vähemmistön kanta tulee kuulluksi. Inklusion kannalta on erityisen tärkeää, että nimenomaan poikkeavien, vähemmistöön kuuluvien oppilaiden ääni tulee kuulluksi, koska ulkopuolisella ei ole episteemistä pääsyä näihin kokemuksiin.

Edelliseen kahteen sekvenssiin verrattuna, näissä kahdessa jälkimmäisessä sekvenssissä rakennetaan sekä luokan enemmistön että vähemmistön esille tuomien näkemysten perusteella käsitystä luokan todellisesta tilanteesta. Käsityksen rakentaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa luokan valtavirtaan kuuluvien ja poikkeavien oppilaiden kanssa, jolloin myös poikkeavat tulevat kuulluksi ja vuorovaikutuksen tasolla osaksi luokkayhteisöä. Näissä vuorovaikutustilanteissa muodostetaan inklusiivista luokkayhteisöä, jossa poikkeavatkin suljetaan sen sisäpuolelle. Yhteisöön sisäänsulkeminen vuorovaikutuksen tasolla tapahtuu siten, että poikkeavista oppilaista tehdään ikään kuin näkyviä ja *ratifioituja osallistujia*, kun heidän äänensä tulee kuulluksi. Vuorovaikutustilanteessa osallisuus rakentuu siten, että poikkeavien äänikin tulee kuulluksi ja siten myös poikkeavien kokemukset tulevat julki ja huomioiduiksi. Poikkeavien episteemiseen tietoon päästään käsiksi siten, että heidän äänensä tulee kuulluksi ja oppilaat näkyväksi luokkayhteisössä.

Vuorovaikutustilanteissa käydään keskustelua formaalin ja informaalin vuorovaikutuksen tasojen välillä. Molemmissa sekvensseissä päädytään haastamaan luokassa vallitsevaa normia. Normin haastaminen puolestaan vaikuttaa siihen, että oppilaat, jotka eivät noudata omalla toiminnallaan ja kokemuksillaan normia, kuitenkin suljetaan vuorovaikutuksessa enemmistön sisäpuolelle. Näin aiemmin poikkeavista oppilaista tulee osa luokan näkyvien oppilaiden enemmistöä. Normin ja luokan enemmistön sisäpuolelle sulkeminen tarkoittaa myös luokkayhteisön sisäpuolelle pääsemistä, ja täten luokkayhteisöön kuulumista. Näin luokkahuonekeskustelussa syntyy käsitys siitä, kuka noudattaa luokassa vuorovaikutuksessa rakentunutta normia ja siten pääsee osalliseksi luokkayhteisössä.

Luokkahuonekeskustelussa synnytetään inklusiota, jossa luokan näkymättömät ja äänettömät oppilaat suljetaan luokkayhteisön sisäpuolelle vahvistamalla heidän asemaansa osana enemmistöä ja luokkahuonekeskustelussa muodostunutta uutta normia noudattavina. Oppilaat asettuvat täten aiemmasta vähemmistöstä osaksi näkyvän ja kuulluksi tulleiden enemmistöä.

Sekvenssi 2 ja 3 ovat siinä mielessä samanlaisia, että molemmissa sekvensseissä formaalilla vuorovaikutuksen tasolla tuotettu käsitys luokan tilanteesta heijastuu myös vuorovaikutuksen informaaliselle tasolle. Täten formaalilla vuorovaikutuksen tasolla tuotettu käsitys saa tukea informaalisella vuorovaikutuksen tasolla ennen kaikkea oppilaiden käyttäytymisen perusteella juuri siinä hetkessä. Tämä on mahdollista vain sosiaalisen maailman ilmiöiden kohdalla. Sosiaalisen maailman ilmiöiden on mahdollista kietoutua vuorovaikutukseen formaalin ja informaalin vuorovaikutuksen tasoilla. Sekvenssi 3 poikkeaa kuitenkin siten edellisestä sekvenssistä, että tässä sekvenssissä ei muodostu jakoa enemmistön ja vähemmistön tai poikkeavien oppilaiden välille, vaan tilanne jää siltä osin avoimeksi.

Sekvenssin 3 keskustelussa päädytään lopulta siihen, ettei luokassa oikeastaan koskaan ole hyvä työrauha. Tämä näkemys poikkeaa siitä, mitä luokassa kyselyn perusteella asiasta oltiin mieltä. Kyselyssä oppilaat olivat vastanneet enimmäkseen *usein* tai *joskus* vaihtoehdon, mutta keskusteltuaan luokan todellisesta tilanteesta käykin ilmi, että luokan oppilaat ovatkin sitä mieltä, että työrauha luokassa on harvinaista. Näin näkemys muuttuu oppilaiden keskuudessa vuorovaikutustilanteen edetessä. Alkuperäistä normia haastetaan ja keskustelussa aletaan muodostaa uutta yhteistä käsitystä asiasta.

Sekvenssin 3 kohdalla kuraattorin tunti on levottomin, mikä on mielenkiintoista siinä mielessä, että keskustelunaiheena on nimenomaan luokan työrauha. Luokassa vallitseva rauhattomuus juuri tämän sekvenssin ja aiheen kohdalla kertookin ehkä enemmän luokan todellisesta tilanteesta kuin oppilaiden puheenvuorot. Oppilaiden kyselyyn antamat vastaukset siitä, että luokassa on *joskus* tai *usein* hyvä työrauha, kertookin mahdollisesti siitä, etteivät he ole vastanneet kysymyksiin omalla äänellä eli arkiosallistujan roolissa, vaan ilmeisesti institutionaalisesta roolista käsin. Institutionaalisesta roolista käsin oppilas olisi tuottanut sellaisen vastauksen, jonka hän on arvioinut vastauksilanteessa olevan sopiva ja hyväksytty kuraattorin yhteisöllisen tunnin kontekstiin sopivaksi. Tätä ajatusta puoltaa myös se, että luokassa käytävässä keskustelussa esitettyä luokan näkemystä lähdetään haastamaan. Kun asiasta keskustellaan luokassa tarkemmin ja annettuja vastauksia lähdetään purkamaan, käykin ilmi, että oikeastaan kaikki ovatkin sitä mieltä, ettei luokassa ole työrauhaa juuri koskaan.

Institutionaalisesta roolista käsin tuotettu vastaus hylätään ja tilalle hyväksytään luokan todellista tilannetta paremmin vastaava vaihtoehtoinen näkemys.

Sekvenssissä 3 käydään keskustelua luokan työrauhasta, joten keskustelua käydään luokan ilmapiiristä eikä yksittäisen oppilaan kokemuksesta. Keskustelun taso vaikuttaa siihen, että jokaisella vuorovaikutustilanteessa olevalla oppilaalla on episteeminen pääsy asiaan, sillä luokan työrauha tai sen puuttuminen on jokaisen oppilaan tiedossa. Ainoa, jolla ei ole samanlaista episteemistä pääsyä asiaan, on kuraattori, joka ei ole opetustilanteissa ja oppitunneilla luokassa läsnä. Opettajalla on episteeminen pääsy vain omien opetustuntiansa osalta, mutta hän ei osallistu keskusteluun. Luokan vuorovaikutuksessa syntyy uusi normi, josta muodostuu uusi enemmistön näkemys luokan työrauhasta.

Sekvenssissä 3 ei keskustella yksilön kokemuksista eikä siten mennä henkilötasolle, vaan keskustelussa liikutaan jokaiselle luokan oppilaalle tunnetulla tiedon tasolla. Keskustelun aihe on luokan ilmapiiriin liittyvä, josta jokaisella luokan oppilaalla on omakohtaista tietoa. Näin ollen myös kyselyn väitteen vastauksiin on jokaisella luokan oppilaalla episteeminen pääsy. Koska keskustelu tapahtuu luokan tilanteen tasolla eikä yksilöllisten kokemusten tasolla, vähemmistön oppilaiden suoranainen näkyvyys tai näkymättömyys ei myöskään nouse keskeiseksi. Voisi kuitenkin ajatella, että luokan tilanteesta (työrauha) tehdään keskustelussa näkyvä. Luokan informaalisen tason tilanne tuodaan tässä formaalille tasolle. Lasten maailman tapahtumien tai ilmiöiden tuominen formaalille tasolle mahdollistaa aikuisen ”kurkistamisen” lapsen maailmaan. Vuorovaikutuksessa tuodaan puheen kautta esille sellaisia asioita, joista formaalin vuorovaikutuksen tasolla ei ole ennestään tietoa. Tämä lasten maailman tieto kuitenkin mahdollistaa kuraattorin tiedollisen pääsyn ilmiöön vuorovaikutuksen tasolla. Lasten maailman tapahtuma ei kuitenkaan ole yhteensopiva formaalin vuorovaikutuksen tasolla tässä institutionaalisessa kontekstissa, mikä aiheuttaa kuraattorin työn tavoitteiden kannalta ristiriitaisen tilanteen. Ristiriitaisessa tilanteessa syntyy tarve ratkaista tämä ongelma siten, että tilanne on yhteensopiva formaalin koulun tasolla. Ongelmaa kuraattori pyrkii ratkaisemaan sosiaalipedagogisin työmenetelmin ohjaamalla lasten toimintaa kuraattorin työn tavoitteiden suuntaan. Vuorovaikutustilanteen tapahtumien kautta luokan vähemmistöstä tuleekin uusi enemmistö, näkyvä osa luokkayhteisöä ja tapahtuu inklusiota, joka ottaa myös aiemmin luokan normista poikkeavat oppilaat osallisiksi luokkayhteisöön.

Sekvenssi 4 on siitä mielenkiintoinen ja myös muista poikkeava, että vuorovaikutustilanteessa välttyään käymästä keskustelua suoraan enemmistön kannasta ja sen suhteesta luokan todelliseen

tilanteeseen sillä, että aletaankin määritellä keskustelun keskeistä käsitettä *kiusaamisesta* uudelleen. Näin keskustelussa ei päästä siihen pisteeseen, että fokuksena olisi kyselyssä esitettyjen vastausten läpikäyminen, vaan pohditaan yhdessä, mistä tässä oikeastaan keskustellaan. Luokahuoneessa käydään vilkasta keskustelua siitä, mitä kiusaaminen itse asiassa tarkoittaa ja siitä päästään puhumaan siitä, onko luokassa kiusaamista, mutta aihetta oikeastaan vain sivuuttaen.

Kuraattori vie keskustelua toisenlaiseen suuntaan pyytämällä oppialita määrittelemään kiusaamista. Oppilaiden osallistaminen kutsulla osallistua keskusteluun yhdessä keskustelunaiheena olevaan käsitteelliseen määrittelemiseen on sosiaalipedagogisen, kuraattorin institutionaalisen tehtävän kannalta onnistunutta. Oppilaille tarjotaan näin mahdollisuus osallistua heitä koskevaan keskusteluun rakenteellisella tasolla, jolla perusteet keskustelulle rakennetaan. Kuraattorin päätös muuttaa keskustelun suuntaa ja ohjata sen sisältöä ja oppilaiden tuottamia puheenvuoroja aiheeseen on kuitenkin siinä mielessä ristiriitainen, että fokuksen siirtäminen kiusaamisen kokemuksesta emotionaalisesta ja kokemuksellisesta neutraaliin käsitteen määrittelyn suuntaan, korostaa nimenomaan oppilaiden tiedollista antia eikä kokemukseen perustuvaa. Näin myös episteemisessä pääsyssä keskustelunaiheeseen tapahtuu muutos, kun siirrytään kokemuksen tasolta yleiselle kulttuurisen tiedon tasolle. Kokemukseen perustuville puheenvuoroille ei anneta käännekohdan jälkeen enää painoarvoa eikä kiusaamisen kokemukset ole enää relevantteja eikä niitä odoteta tuotavan enää keskusteluun. Täten myös niiden oppilaiden puheenvuorot ja samalla kokemukset mitätöidään, joilla on todellisia kiusatuksi tulemisen kokemuksia.

Vähemmistöön kuuluvat oppilaat otetaan sekvenssin 4 alussa puheenaiheeksi ja heistä tehdään näkyviä, mutta keskustelun edetessä ja käännekohdan jälkeen heistä tehdään näkymättömiä ja heidät ikään kuin unohdetaan alkuperäiseen poikkeavaan asemaansa. Vaikka vähemmistön kokemus kiusaamisesta mitätöidään, tapahtuu vuorovaikutuksessa siinä mielessä inkluusiota luokkayhteisöön ja poikkeavasta oppilaiden ryhmästä tulee osallisia, että kiusaamisen käsitteen uudelleen määrittelemisen myötä todetaan keskustelun päätteeksi, että alun perin kiusaamiseksi määritelty toiminta onkin ärsyttämistä. Täten luokassa ei esiinny puheen perusteella kiusaamista, jolloin kiusaamista kokeva vähemmistö sulautuukin osaksi enemmistöä. Normin uudelleen määrittämisessä ja inkluusiossa esiintyy kuitenkin yllä kuvattua ristiriitaisuutta eikä tämä sekvenssi siten ole yksiselitteisesti tulkittavissa.

Sekvenssi 4 on myös osallistujaroolien kannalta mielenkiintoinen, koska äänessä ovat sellaiset oppilaat, jotka eivät aiemmin ole halunneet asettua puhujan rooliin vaan ovat pidättäytyneet

ainoastaan kuulijan roolissa (Seppänen 1998, 159; Goffman 1981; 2012). Kun keskustelun suunta muuttuu ja kuraattori esittää faktatietoa vastaukseksi etsivän kysymyksen, aiemmin vain kuulijan roolissa olevat oppilaat aktiovituvat. Faktaperusteisen tiedon kyselemiseen vastaavat oppilaat mahdollisesti kokevat institutionaalisessa kontekstissa, eli koulussa kuraattorin tunnilla, sopivammaksi tai mielekkäämmäksi tuottaa institutionaaliselle oppilaan roolille tyypillistä vastausta, joka on muodoltaan formaali eikä emotionaalinen tai kokemukseen perustuva. Sen vuoksi muutoin vaiti olleet oppilaan ovat mahdollisesti aktiivisia vastaamaan tähän tietoa etsivään kuraattorin kysymykseen, mutta ei aiemmin esitettyihin henkilökohtaista kannanottoa tai kokemusta hakeviin kysymyksiin, joissa autenttisen vastauksen tuottaminen vaatisi arkirooliin asettumista. Täten voisi ajatella, että keskustelun osallistuminen tai siihen osallistumatta jättäminen ei välttämättä kerro oppilaan keskusteluhalukkuudesta tai -innostuksesta yleisellä tasolla, vaan nimenomaan haluttomuudesta tuoda omia kokemuksia ja tunteita institutionaalisessa vuorovaikutustilanteessa esille.

8 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen avulla saatiin lisää tietoa luokkahuonevuorovaikutuksessa rakentuvasta osallisuudesta. Keskeisiä tutkimustuloksia olivat:

1. Osallisuuden määrittelemisen ja säätely tapahtuvat kahdella tasolla: formaalilla ja informaalilla vuorovaikutuksen tasoilla.
2. Osallisuutta säädellään vuorovaikutuksessa luokkahuoneessa ja sen perusteella syntyy yhteisön ulos- ja sisäänsulkemista, eksklusiota ja inklusiota.
3. Sosiaalisessa kohtaamisessa syntyy osallistumisen osalta vuorovaikutuksen tasolla muutoksia, jotka vaikuttavat osallistujan näkyvyyteen ja näkymättömyyteen.

Tutkimuksen perusteella osallisuuden määrittäminen ja säätely tapahtuvat kahdella tasolla, formaalilla ja informaalilla vuorovaikutuksen tasolla. Informaali vuorovaikutuksen taso on formaalin tason sisällä. Vuorovaikutuksessa voidaan tunnistaa hienovaraista liikehdintää aikuisten ja lasten todellisuuksien välillä. Aikuisten todellisuus linkittyy formaalin vuorovaikutuksen tasoon, jolla luokkahuonevuorovaikutuksessa keskustellaan sosiaalipedagogisesta osallisuuden käsityksestä. Lasten maailmassa puolestaan liikutaan vuorovaikutuksen informaalilla tasolla, jolla tapahtuu vertaisten välistä vuorovaikutusta. Tähän lasten maailmaan, vuorovaikutuksen informaalille tasolle aikuisella ei tämän tutkimuksen mukaan näytä olevan samanlaista pääsyä kuin lapsilla itsellään. Instituution määräämää sosiaalipedagogista tehtävää kuraattori tavoittelee operoimalla formaalilla vuorovaikutuksen tasolla. Formaalilla vuorovaikutuksen tasolla puheena olevat asiat kuitenkin tapahtuvat informaalilla, lapsen maailman tasolla.

Kuraattori ikään kuin yrittää tuoda näitä lapsen maailman tapahtumia ja ilmiöitä formaalille, sosiaalipedagogiselle puheen tasolle. Lapset ovat eri tasoisesti sitoutuneita keskusteluun ja halukkuus puhua asioista vaihtelee sekvenssittäin. Oppilaat ovat esimerkiksi innostuneita puhumaan luokan rauhattomuudesta. He tuovat lapsen maailmastaan kokemuksiaan aikuisen maailmaan, formaalille vuorovaikutuksen tasolle. Keskustelussa päädytäänkin siihen, että luokan tilanne on poikkeava keskustelun alussa muodostuneen käsityksestä. Vuorovaikutuksessa oppilaat muodostavat yhtenäisen yhteisön, jossa alun perin poikkeavat oppilaat suljetaan enemmistön joukkoon. Toisessa sekvenssissä, jossa puhutaan oman mielipiteen esille tuomisesta, lapset eivät puolestaan ole yhtä innokkaita keskustelemaan. Hiljaiset oppilaat jäävät näkymättömien asemaan ja näitä kokemuksia lapset eivät halua tuoda aikuisen maailmaan, formaalin vuorovaikutuksen tasolle. Tässä tapauksessa poikkeavat oppilaat jäävät marginaaliseen asemaansa luokan enemmistön ulkopuolelle vuorovaikutustilanteessa.

Oppilaiden osallisuutta luokkayhteisössä säädellään luokkahuonevuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksessa määritellyn osallisuuden käsityksen perusteella oppilaiden osallisuutta säädellään sulkemalla oppilaita luokkayhteisön sisä- ja ulkopuolelle. Sisä- ja ulkopuolelle rajaaminen puolestaan aikaansaa inkluusiota tai eksklusiota vuorovaikutuksen tasolla.

Tämän tutkimuksen perusteella sosiaalisessa kohtaamisessa syntyy osallistumisen osalta vuorovaikutuksen tasolla muutoksia, jotka vaikuttavat osallistujan näkyvyyteen ja näkymättömyyteen. Oppilaan sosiaalinen näkyvyys ja näkymättömyys ovat yhteydessä kuulluksi tulemiseen ja riippuvaista kuraattorin tekemään puheenvuoron arvioinnista. Kuraattori ja muut kuulijat arvioivat oppilaan puheenvuoron merkittäväksi tai ”ohittavat” sen. Arvion perusteella oppilaasta tulee vuorovaikutustilanteen näkyvä tai näkymätön osallistuja. Kuraattorin arvioinnista riippuu se, tuleeko oppilas kuulluksi keskustelussa. Nämä vaihtelut näkyvät analyysissa osallistumiskehikon muutoksissa ja kohtaamisen *ratifioitu* ja *ei-ratifioidun* osallistujan muutoksina. Kohtaamisen *ratifioitu osallistuja* näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan osallinen formaalin vuorovaikutuksen tasolla ja siten osallisena sosiaalipedagogisella osallisuuden tasolla. Näyttäisi kuitenkin siltä, että formaalilla vuorovaikutuksen tasolla osallisena oleminen ei vielä tarkoita osallisuutta informaalin vuorovaikutuksen tasolla. Täten on eri asia olla näkyvä aikuisen maailmassa ja kuraattorin tunnilla, kuin näkyvä lasten maailmassa, vertaisten sosiaalisessa maailmassa informaalilla tasolla. Formaali tasolla sosiaalipedagogisen tavoitteen voidaan katsoa toteutuvan osallisuuden osalta, mutta se ei vielä tarkoita, että sama toteutuu informaalilla tasolla. Lapset kuitenkin tuovat ajoittain esille omia näkemyksiään informaalin koulun tasolla, jotka eivät aina ole yhteensopivia formaalin sosiaalipedagogisen todellisuuden ja tavoitteiden kanssa. Tämä on sinänsä paradoksaalista, että kuraattorin tunnin tavoite nimenomaan on päästä osalliseksi näistä lasten kokemuksista.

Fyysisen ja formaalin koulun tasot määrittävät sitä, mitä koulussa on ylipäänsä mahdollista tapahtua informaalilla koulun tasolla. Informaali koulun taso on ikään kuin lasten omaa maailmaa. Lapset ovat herkkänä kouluympäristölle. He tarkkailevat ja tekevät havaintoja siitä, minkälainen käyttäytyminen on hyväksyttävää, arvostettua tai tavallista. Lapset tekevät päätelmiä siitä, miten ollaan hyvä oppilas. (Tolonen 2001, 257.) Myös kuraattorin tunnilla lapset tarkkailevat muiden käyttäytymistä ja reaktioita omaan käytökseensä ja puheenvuoroihinsa. Jos esimerkiksi toiset oppilaat nauravat oppilaan esittämän puheenvuoron seurauksena, voi oppilas tulkita naurun siten, että hän päättää tehdä korjauksen puheeseensa. Oppilas pyrkii täten sovittamaan puheensa keskustelun kontekstiin,

yhteisölliseen tuntiin istuvaksi. Formaalin koulun tasolla yhteisöllisen tunnin ihanneoppilaan voitaisiin ajatella olevan toisia oppilaita auttava ja toisen huomioiva.

Formaalin koulun tasolla koulun tapahtumia ja toimintaa mahdollistavat ja rajoittavat instituution asettamat reunaehdot. Institutionaalisessa kontekstissa kuraattorin tunnilla on tietyt tavoitteet, joihin kuraattori pyrkii erilaisin vuorovaikutuskeinoin (vrt. Drew & Heritage 1992). Kuraattori pyrkii tavoitteisiin ohjaamalla keskustelua esimerkiksi esittämällä kysymyksiä, jotka hän muotoilee siten, että oppilaiden niihin antamat vastaukset vievät keskustelua kuraattorin tavoittelemaan suuntaan. Vastaava keino on palautteen antaminen oppilaan vastaukseen. Kuraattori saattaa esimerkiksi muotoilla kysymyksensä uudelleen, jollei hän saanut aiempaan kysymykseensä hakemaansa vastausta (vrt. Gardner 2013, 597).

Luokkahuonekeskustelua ohjaavat myös muunlaiset instituution asettamat raamit sekä vuorovaikutustilanteeseen osallistujien orientoituminen institutionaalisesti, kuten Tainio (2007a) esittää. Fyysisen koulun tasolla istumajärjestys on vuorovaikutustilannetta rajoittava tekijä (Berger & Luckmann 1967, Tainio 2007a). Tutkimuksessani istumajärjestyksen yhteys vuorovaikutustilanteeseen näyttäytyy ainakin siinä, että ne oppilaat, jotka istuvat selin kuraattoriin päin tai joiden pöytä on luokkahuoneessa etäämmällä kuraattorista, eivät osallistu keskusteluun yhtä aktiivisesti kuin ne oppilaat, jotka istuvat kasvot kohti kuraattoria ja joiden pöytä on luokkahuoneen etuosassa.

Vuorovaikutustilanteessa tapahtuu osallistujia koskevia muutoksia. Muutokset näkyvät tässä tutkimuksessa osallistujien kiinnostuksessa ja sitoutumisessa puhetilanteeseen, kuten Seppänenkin (1998, 157) on Goffmanin *osallistumiskehikkoa* soveltavassa tutkimuksessaan havainnut. Muutoksia tapahtuu myös siinä, kenen äänellä puhuja lausumaansa tuottaa, kuten myös Tolonen (2001, 42) ja Seppänen (1998, 157 & 158) tutkimuksissaan toteavat. Tolosen (2001, 14) tutkimuksessa formaalin ja informaalin koulun tasot näyttäytyvät sosiaalisen tilan käytössä ja oppilaiden näkyvyydessä. Tutkimuksen perusteella sosiaalisen tilan käytössä ja oppilaiden äänen kuulumisessa on keskinäisiä eroja. Yksien oppilaiden ääni kuuluu toisten oppilaiden ääniä enemmän. Myös oppilaiden sosiaalisen tilan käytössä on keskinäisiä eroja ja ne ovat yhteydessä äänen kuulumiseen.

Vuorovaikutuksessa liikutaan formaalilla ja informaalilla tasolla, kuten Tolonen (2001) ja Gordon et al. (2000) jakavat koulun; oppilaat tuottavat formaalilla vuorovaikutuksen tasolla institutionaaliseen kontekstiin ja sosiaalipedagogiseen osallisuuden käsitykseen yhteensopivaa puhetta. Informaalilla

vuorovaikutuksen tasolla oppilaat puolestaan liikkuvat puheessaan epävirallisella, ”lapsen maailman” tasolla. Havaintoni vuorovaikutuksen kahdesta eri tasosta ja lapsen maailmasta ovat yhtenäisiä Strandellin (1994, 214) tekemien havaintojen kanssa, joiden mukaan aikuisella ei ole pääsy lapsen maailmaan.

Tolosen (2001, 14) tutkimuksen mukaan yksiä oppilaita kuunnellaan enemmän kuin toisia, joidenkin ääni tulee kuulluksi ja toisten ei ja sosiaalisen tilan käyttö erilaista on erilaista eri oppilaiden kohdalla. Sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen tilan käyttö, oppilaan näkyvyys luokassa näyttää tämän tutkimuksen mukaan olevan yhteydessä oppilaan aktiivisuuteen keskustelutilanteessa ja osallistumisessa sosiaalisessa tilanteessa; luokan enemmistö tuo kuuluvasti näkemyksiään esille, mutta luokan vähemmistö, poikkeavat oppilaat useimmiten jättäytyvät vuorovaikutustilanteen ulkopuolelle. Tämä korostuu paradoksaalisella tavalla erityisesti keskustelunaiheiden kohdalla, joissa puhutaan rohkeudesta tuoda omaa näkemystään esille. Oppilaan, joille omien mielipiteiden esille tuominen puheessa on haastavaa, eivät luonnollisesti tuo ääntään kuuluviin myöskään tilanteessa, jossa ongelmasta keskustellaan ja aisia heiltä tiedustellaan.

Corsaro (2018, 53) ehdottaa lapsia tutkittaessa käyväksi menetelmäksi etnografista tutkimusotetta, kuten havainnointia, jossa lapsi otetaan mukaan tutkimukseen, suljetaan tutkimusprosessin sisäpuolelle. Etnografinen tutkimus on Corsaron mukaan mikroskooppista ja holistista sekä joustavaa ja itseään korjaavaa (Corsaro 2018, 53). Yleensä etnografisen tutkimuksessa tehdään kenttätöitä useiden kuukausien tai vuosien ajan tutkijan ollessa osana havainnoimaansa ryhmää, joten käytännössä en olisi tämän tutkimuksen kohdalla voinut näin tehdä. Tässä tutkimuksessa teen kuitenkin havainnointia autenttisisessa luokahuonetilanteessa, joka olisi tutkimuksestani huolimatta toteutunut. Tilannetta rajoittaa kuitenkin edellä kuvaamani institutionaalinen konteksti ja havainnoinnin aikajakso on huomattavasti lyhyempi kuin Corsaron (2018) ehdottama etnografiselle tutkimukselle luonteenomainen. Lapsuudentutkimus ehdottaa autenttisen tilanteen havainnoinnin suosimista keinotekoisien (kuten haastattelu) tutkimuksen sijaan (Corsaro 2018, 53), kuten myös keskustelunanalyttinen tutkimus (Tainio 2007a; 2007b). Sekä lapsuudentutkimus että keskustelunanalyttinen tutkimus ehdottavat havainnointitilanteen videonauhoittamista myöhempää lähempää tarkastelua varten tilanteiden sisältäessä runsaasti non-verbaalista vuorovaikutusta verbaalisen viestinnän lisäksi (Corsaro 2018, 57; Tainio 2007b, 297 & 298). Corsaro (2018, 57) toteaa lapsia tutkittaessa keskustelunanalyysin olevan hyvä menetelmä lasten toiminnan ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi. Corsaro onkin tehnyt jo 1970-luvulla keskustelunanalyttistä tutkimusta.

9 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoitukseni oli selvittää ja analysoida osallisuuden rakentumista luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tutkimuksen tavoitteeseen etenin soveltamalla keskusteluanalyysia vuorovaikutuksen yksityiskohtaiseen tarkasteluun ja analysointiin. Osallistumista vuorovaikutustilanteeseen analysoin Goffmanin *osallistumiskehikkoa* soveltaen. Analyysimenetelmää täydensin aiemmasta tutkimuksesta esiin nousseilla formaalin ja informaalin vuorovaikutuksen tasojen sekä vuorovaikutustilanteen osallistujien näkyvyyden käsitteitä hyödyntäen. Nämä analyttiset työkalut toimivat tämän tutkimuksen ”työkalupakkina”, josta pystyin valitsemaan kulloinkin tilanteeseen sopivan työkalun. Tutkimukseni on aineistolähtöinen. Keskusteluanalyyttistä tutkimusta on kuvattu jopa aineistovetoiseksi aineiston ”äänen” ollessa niin vahva ja tutkimusprosessin etenemisen niin voimakkaasti induktiivinen (Vatanen 2016, 313).

Tutkimukseni on laadullinen, joten luotettavuuden arviointiin ei ole yhtä yksiselitteisiä mittareita kuin määrällisen tutkimuksen kohdalla (Tuomi 2007, 149). Luotettavuutta voidaan laadullisen tutkimuksen kohdalla arvioida muun muassa tutkijan objektiivisuuden kautta. Koska tämän tutkimuksen kohdalla tehdään äänetöntä havainnointia enkä tutkijana osallistu luokkahuonevuorovaikutukseen tai puhu muutoinkaan kuraattorille tai oppilaille, en katso tutkijan subjektiivisuuden vaikuttavan merkittävästi tutkimustilanteeseen tai -tuloksiin. Tutkijan subjektiivisuuden tunnustaminen on olennaista tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta. (Hakala 2008, 172; Eskola & Suoranta 1998, 210.) Tutkijana minulla ei ollut aiempaa kokoemusta vuorovaikutustutkimuksesta, osallisuudesta tai sen rakentumisesta eikä myöskään tutkittavista lapsista. Täten olin tutkijana uudessa tutkimustilanteessa, jossa minulla ei ollut tiettyjä ennakkoletuksia tai -odotuksia tutkimuksen etenemisestä tai tuloksista. Pystyin mielestäni suhtautumaan aineistooni avoimesti ja antaa aineiston puhua, mutta tutkimuskysymykset johdattelivat löytämään aineistosta tutkimuksen tavoitteiden kannalta olennaista tietoa. Tutkimuskysymykset muodostuivat tutkimusprosessin alkuvaiheen aineiston läpikäymisen myötä ja ne osoittautuivat päteviksi löytämään hakemaani tietoa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tulosten yleistettävyys, vaan tarkasteltavan ilmiön tarkka kuvailu ymmärryksen lisäämiseksi, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Metsämuuronen 2001, 41; Tuomi 2007, 149 & 150). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia tehdään ennemmin tutkimuksen koheesiota arvioimalla kuin määrälliselle tutkimukselle tyypillisellä ja selkeästi määritettävissä olevien reliabiliteetin ja validiteetin kautta. (Tuomi 2007, 149.) Määrällisessä tutkimuksessa validiteetti tarkoittaa kysymystä siitä, tutkitaanko tutkimuksessa sitä,

mitä on tarkoitus tutkia. Validiteetti jaetaan usein ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin, joista ensimmäisellä viitataan tutkimuksen yleistettävyyteen. Jälkimmäinen viittaa nimenomaisen tutkimuksen luotettavuuteen. (Metsämuuronen 2001, 41.) Reliabiliteetti puolestaan viittaa tutkimustulosten pysyvyyteen ja toistettavuuteen (Tuomi 2007, 150), jotka eivät tässä tutkimuksessa ole olennaisia, koska tutkimuksen tarkoitus ei ole tulosten yleistäminen, joskin laadulliseen tutkimusprosessiin on sisäänrakennettu jonkin näköinen yleistettävyyden ajatus (Alasuutari 1999, 248). Tutkimuksen yleistettävyys on puolestaan sisäänrakennettuna sosiologiseen selittämiseen. Selittämällä pyritään tekemään tutkittava ilmiö ymmärrettäväksi rajaamalla tarkasteltavan tilanteen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset reunaehdot. (Alasuutari 1999, 240.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole yksiselitteisiä ohjeita, mutta tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jonka arvioinnissa tutkimuksen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu (Tuomi 2007, 150). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin mahdollistaa tutkimusprosessin tarkka kuvaus, johon sisältyvät keskeisinä osatekijöinä aineiston keruun, tutkimusasetelman ja analyysiprosessin kuvaukset (Hirsjärvi ym. 2009, 232; Tuomi 2007, 151 & 152). Tässä tutkimuksessa on kuvattu tutkimusasetelma, aineiston muodostuminen ja analyysiprosessi mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja läpinäkyväksi. Näin lukijan on mahdollista arvioida tämän tutkimuksen luotettavuutta omakohtaisesti. Tutkimuksen luotettavuuteen ei vaikuttanut se, että tutkimuslaitos (koulu) olisi poistanut aineistosta instituution kannalta arat aiheet tai asiat (vrt. Mäkelä 2010, 84). Keräämääni aineistoa eli kuraattorin tunnin video- ja ääninauhoitetta ei tarkastettu tai muokattu koulun taholta ennen tai jälkeen aineiston käsittelyä ja analyysia. Tässä tutkimuksessa käytetty video- ja äänitallenteet olivat täysin yhtenäiset havainnoimani kuraattorin tunnin kanssa. Tutkimuskonteksti oli instituutiolle luonnollinen opetustilanne, joka olisi tästä tutkimuksesta riippumatta toteutunut. Tutkimustilanteeseen ei siten liittynyt mitään tavanomaisesta oppitunnista poikkeavaa opetettavan asian tai oppilaiden oppimisen näkökulmista.

Tutkimustilanne vaikutti kuitenkin siltä osin oppituntiin, että tutkijana minä olin kolmantena aikuisena luokkahuoneessa havainnoimassa tuntia ja sen lisäksi luokkahuoneessa oli kaksi kameraa ja ääninauhuri. Kameroiden läsnäolon vaikutuksia luonnollisen vuorovaikutustilanteen kulkuun pohditaan aineistonkeruun ja aineiston relevanssin osalta myös keskusteluanalyytisessä tutkimuksessa. Yleisesti kerättyjen ja tallennettujen aineistojen perusteella tehtyjen havaintojen mukaan on kuitenkin todettu, että osallistujat tottuvat kameroiden läsnäoloon nauhoituksen edetessä eivätkä he kiinnitä erityistä huomioita kameroihin. (Vatanen 2016, 314). Tallenteissani havaitsin, että aika ajoin yksittäinen oppilas saattoi kiinnittää kameroihin huomiota osoittamalla sen suoraan

kameralle puhumisena tai sen edessä pelleilemällä, mutta varsinaiseen aineistoon eli koulukuraattorin ohjaamaan keskusteluun kamerat eivät näyttäneet vaikuttavan. Oppilaat käyttäytyivät ja keskustelivat luonnollisesti ja vapautuneesti eivätkä kohdistaneet katsettaan tai puhettaan juurikaan kameroille, minkä tulkitSEN olevan merkki siitä, ettei kameroiden läsnäolo vaikuttanut merkitsevästi aineiston, luonnollisen vuorovaikutustilanteen rakentumiseen.

Yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen liittyy aina myös tutkimuseettistä pohdintaa. Tutkimuksen riskien ja haittojen suhteuttaminen tutkimuksen hyötyihin on yksi keskeinen pohdinnan aihe. Lapsuudentutkimuksessa on huomioitava lapsen etu ja hyvinvoinnin edistäminen niin yksilön tasolla kuin yhteiskunnan tasolla. (Mäkelä 2010, 72 & 73.) Tutkimuksellani en katso kokonaisuudessaan olevan merkittäviä haittoja, koska tunti olisi joka tapauksessa pidetty enkä osallistunut opetustilanteeseen muuta kuin havainnoimalla. Toisaalta koin kuitenkin, että haittaa aiheutui yksilölle siitä näkökulmasta, että eräs oppilas ei voinut osallistua luokan yhteiselle tunnille videonauhoituksen vuoksi. Kyseisellä oppilaalla ei siis ollut vanhempien suostumusta osallistua tutkimusaineiston tuottamiseen ja aineiston säilyttämiseen. Tilanne itsessään oli siinä mielessä paradoksaalinen, että siitä aiheutui jonkinlaista ulossulkemista luokkayhteisöstä tutkimukseni vuoksi. Tilanteen syntymisen olisi mahdollisesti voinut ehkäistä siten, että en olisi tutkijana pyytänyt vanhemmilta suostumusta tutkimusaineiston säilyttämiseen jatkokäyttöä varten. Pohdin myös sitä, oliko vanhempien tutkimussuostumuksen pyytäminen loppujen lopuksi tässä tilanteessa lapsen edun mukaista. Lapsi itse olisi halunnut osallistua tutkimukseen, mutta alaikäisenä ja ilman vanhempien suostumusta hänen ei ollut mahdollista osallistua (ks. Mäkelä 2010, 69).

Sukupuolijakauma tässä tutkimuksessa oli osallistujien kannalta epäsymmetriassa siten, että tytöt osallistuivat luokahuonekeskusteluun poikia aktiivisemmin sekä puheenvuorojen pituuden yhteenlasketun ajan perusteella että puheenvuorojen määrän perusteella. Näin ollen tyttöjen näkemykset ovat paremmin edustettuina kuin poikien.

Lapsuudentutkimuksen näkökulmasta on keskeistä pohtia lapsen osallisuutta tutkimuksessa. Myös se, tutkitaanko tässä lapsen kannalta tärkeitä asioita, on keskeinen kysymys. (Christensen & James 2008, 8.) Tärkeä kysymys on myös se, onko tämä tutkimus lapsen edun mukaista (vrt. Strandell 2010a, 104; myös *YK:n lapsenoikeuksien sopimus* ja *Lastensuojelulaki*). Aldersonin (2008) mukaan lasten kanssa yhteistyössä tehtävällä tutkimuksella on tiivis yhteys YK:n lapsenoikeuksien sopimukseen. Aikuisten parissa tutkimusta tehdessä yhteistyöskentely ja tutkittavan kanssa yhdessä tuotetun tutkimusaineiston tekeminen on jo yleistynyt laajalle (Anderson 2008, 276). Lasten parissa

tehtävällä tutkimuksella on siihen vielä matkaa. Tutkimusmenetelmän taustalla on ajatus siitä, että voidaan kartuttaa tutkimusmenetelmiä ja laajentaa tutkimustulosten ymmärrettävyyttä. Tutkittavien osallistuminen ja osallistuttaminen tutkimusprosessiin tasaa epäsymmetristä vallanjakoa tutkijan ja tutkittavan välillä ja lisää tutkittavan arvostusta. Lasten kohdalla vallanjakoon liittyy paitsi tutkittavan ja tutkijan välisen epätasapainon tasaaminen, myös aikuisen ja lapsen välisen valta-asetelman lieventäminen.

Lapsuudensosiologialle etnografinen tutkimusote on tyypillinen. Eri menetelmien yhdistämisellä voitaisiin jatkotutkimuksella saada syvällisempää tietoa siitä, miten lapset keskinäisessä vuorovaikutuksessaan säätelevät viiteryhmässään osallisuutta ja luokkayhteisöön pääsyä. Ymmärryksen lisääminen olisi mielestäni tärkeää, koska koulussa opetellaan yhteiskunnassa tarvittavia keskeisiä sosiaalisia taitoja. Ja jotta näitä taitoja olisi mahdollista opettaa ja tukea koulun sosiaalipedagogiikan osalta, tarvitaan enemmän tietoa siitä, mitä lasten maailmassa tapahtuu. Boocock ja Scott (2005) ovat ansiokkaasti päässeetkin tutkimuksissaan kiinni siihen, että aikuisella ei välttämättä ole kykyä, taitoa tai käsitystä siitä, mitä lapsen maailmassa tapahtuu. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten keskuudessa tapahtuu muun muassa ryhmittymistä, mikä voi olla yhteisöön sisäänsulkevaa tai ulossulkevaa. Avoimeksi kuitenkin jää, miten aikuinen voisi päästä sisälle lapsen maailmaan ja saada sen sisällä vaikutusvaltaa, jolloin hän voisi puuttua lastenvälisiin sosiaalisiin suhteisiin ja yhteisöllisyyden vahvistaminen sosiaalipedagogisin interventioin voisi ylipäänsä olla mahdollista. Boocockin ja Scottin (2005) tutkimukset yhdistettynä tässä tutkielmassa esitettyihin menetelmä-, aineisto- ja analyysivalintoihin, voisivat avata uudenlaisen tutkimusasetelman, jossa edellä esitettyyn voisi saada lisää ymmärrystä.

Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta voidaan todeta, että koulun kasvattajien haasteeksi nähdään lasten osallisuuden edistäminen arjen käytännöissä (Rasku-Puttonen 2006, 123). Koulussa sosiaalisissa tilanteissa tapahtuva vuorovaikutus on pitkälti aikuisten organisoimaa, jolloin lasten vuorovaikutuksen todentuminen arjessa on pitkälti kiinni aikuisten ajattelusta (Rasku-Puttonen 2006, 125). Lasten välillä on kuitenkin myös runsaasti aikuisten kontrolloimatonta vuorovaikutusta (Boocock & Scott 2005, 130). Lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen näkökulmasta lasten ja nuorten osallisuus ja äänen kuuleminen, heidän kuulluksi tuleminen on keskeinen intressi. Sosiaalipedagogisesta tulokulmasta kuraattorin puheenvuorojen tarkemman analyysin avulla voitaisiin saada kuraattorin työn tueksi uusia työkaluja, kuten muiden opettajien työhön liittyvä tutkimus on osoittanut (vrt. Fajardo 2008).

Analysoinnissa puolestaan voidaan jatkotutkimuksenkin osalta soveltaa aiemmassa luokkahuonevuorovaikutusta tutkimuksessa käytettyä keskusteluanalyysia yhdistämällä sitä tutkimusasetelmaan sopivan mahdollisen toisen analyyttisen työkalun kanssa, joksi tässä tutkimuksessa valitsin Goffmanin osallistumiskehikon. Mielenkiintoista olisi yhdistää keskusteluanalyyttiseen luokkahuonevuorovaikutustutkimukseen Goffmanin (2012) *kasvotyön* tai *kokemuksen haavoittuvuuden* työkaluja. Goffmanin *kasvotyön* tai *kokemuksen haavoittuvuus* voisi antaa analyttisiä työkaluja ”paljastaa” tilanteita, joita luokkahuonevuorovaikutuksessa syntyy, kun oppilaat toimivat institutionaalisesta roolista käsin. Esimerkiksi sekvenssissä 2, jossa oppilaat tuottavat institutionaaliseen kontekstiin sopivaa näkemystä, joka poikkeaa luokan todellisesta tilanteesta.

Tällaisen metodin kautta voisi päästä käsiksi osallisuuden säätelyyn ja yhteisöllisyyden rakentumiseen luokkahuonevuorovaikutukseen toisesta tulokulmasta. Esimerkiksi kasvojen ylläpitämistä ja menettämisen pelkoa tai pieniä kokemuksen epidemioita ja niiden yhteyttä ympäristöön (luokkayhteisöön) tarkastelemalla. Kasvotyön käsitteellä voisi analysoida oppilaan käyttäytymistä institutionaalisessa kontekstissa, jossa oppilas mahdollisesti pyrkii toimimaan instituution odottamalla tavalla ja siten institutionaalisesta roolista käsin. *Kokemuksellisen haavoittuvuuden* käsitteen kautta voisi puolestaan päästä oppilaiden kokemuksiin paremmin käsiksi, ja siten mahdollisesti myös sisään lapsen maailmaan.

Lasten ja aikuisten ikäperusteista jakoa ei tulisi ottaa annettuna lapsuudentutkimuksessa. Sitä vastoin tulle pohtia tutkimusmenetelmää valittaessa, että se sopii tutkimusryhmän ja sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstiin sekä tutkimuskysymykseen. (Christensen & James 2008, 3; Lee 2001, 5.) Lapset eivät kuitenkaan ole aikuisia, mikä on otettava huomioon tehdessä tutkimusta lasten parissa. Lapsilla ei ole samanlaista tietoa ja taitoja kuin aikuisilla. Tutkijan ei tarvitse soveltaa sinänsä uusia tai erilaisia menetelmiä lapsuudentutkimusta tehdessään, mutta tutkimuskäytäntöjen on oltava yhteensopivia lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kanssa. Tässä yhteydessä lapsinäkökulmainen tutkimus tarkoittaa, että tutkimusta tehdään sellaisten asioiden ja käytäntöjen parissa, jotka ovat lasten kannalta merkittäviä. (Christensen & James 2008, 8.) Lapsille tutkiminen on luonnollista ja luontevaa. Lapset tekevät tutkimusta koulussa erilaisten projektien yhteydessä muun muassa haastatteleamalla toisia lapsia, mutta tutkimustuloksia ei julkaista virallisesti. Lapset voisivatkin olla sopivimpia tutkijoita tutkimaan lapsia. (Alderson 2008, 278 & 279.)

Lähteet

- Alanen, Leena (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen Leena & Kirsi Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9 - 30.
- Alasuutari, Pertti (1999) Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, Prescilla (2008) Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children. Perspectives and practices*. Abdingdon, Oxon: Routledge, 276 - 290.
- Allardt, Erik (1983) Sosiologia: 1. Painos. Porvoo: Werner Söderström.
- Allen, Tom (2000) 'Creating community in your classroom'. *The Education Digest*. 65: 7. Richmond: Social Science Premium Collection, 23 - 27.
- Aluehallintovirasto* (2019) Osallisuus ja yhteisöön kuuluminen vahvistavat nuorten hyvinvointia. Tiedotteet 2019.
<https://www.avi.fi/web/avi/-/osallisuus-ja-yhteisoon-kuuluminen-vahvistavat-nuorten-hyvinvointia-etela-suomi>. Luettu 29.3.2019.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1967) The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. New York: Doubleday.
- Bhaskar, Roy (1979) The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences. Brighton: Harvester.
- Boocock, Sarane Spence & Scott, Kimberly Ann (2005) Kids in Context: The Sociological Study of Children and Childhoods. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Christensen, Pia & James, Allison (2008) Researching Children and Childhood Cultures of Communication. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children: Perspectives and practices*. Abdingdon, Oxon: Routledge, 1 - 9.
- Corsaro, William A. (1985) Friendship and Peer Culture in the early Years. Norwood: Ablex 1985.
- Corsaro, William A. (2003) We're friends, right?: Inside kids' culture. Washington: Joseph Henry Press.
- Corsaro, William A. (2018) The Sociology of Childhood. Los Angeles: Sage Publications.
- Dockett, Sue & Perry, Bob & Kearney, Emma (2013) 'Promoting children's informed assent in research participation'. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26(7), 802 - 828.
- Drew, Paul & Heritage, John (1992) Analyzing talk at work: An Introduction. Teoksessa Paul Drew & John Hertitage (toim.) *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Studies in Interactional Sociolinguistics 8. Cambridge: Cambridge University Press, 3 - 65.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Fajardo, Alberto (2008) 'Conversation Analysis (CA) in Primary School Classroom'. *HOW 15*: 11 - 27. Columbia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Gardner, Rod (2013) Conversation Analysis in the Classroom. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd, 593 - 611.

Goffman, Erving (1963) Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings. New York: Free Press.

Goffman, Erving (1964) 'The neglected situation'. *American Anthropologist* 66: 6, 133 - 136.

Goffman, Erving (1970) Strategic interaction. Oxford: Basil Blackwell.

Goffman, Erving (1981) Forms of Talk. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Goffman, Erving (2012) Vuorovaikutuksen sosiologia. Tampere: Vastapaino.

Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000) Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools. London: Macmillan Press Ltd.

Hakala, Juha T. (2008) Uusi graduopas. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hayano, Kaoru (2013) Question Design in Conversation. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd, 395 - 414.

Heritage, John & Lindström, Anna (2012) Knowledge, empathy, and emotion in a medical encounter. Teoksessa Anssi Peräkylä & Marja-Leena Sorjonen (toim.) *Emotion in Interaction*. Oxford: Oxford University Press, 256 - 273.

Heritage, John & Stivers, Tanya (2013) Conversation Analysis and Sociology. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd, 659 - 673.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2009) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Häkkinen, Heini Pauliina (2016) Keskustelunanalyttinen pitkittäistutkimus suomen kielen ymmärtämisessä tapahtuvista muutoksista alakoulun perusopetukseen valmistavan luokan oppitunneilla. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitos.

Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena (2007) Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.

Ihatsu, Markku & Ruoho, Kari & Happonen, H. (1999) Integraatiosta inklusiiviseen kouluun - utopiaa vai todellisuutta? Teoksessa Pentti Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille: Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 12 - 30.

Jylhä, Irja (1999) Opettaja roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Pentti Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille: Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 140 - 151.

Kallio, Kirsi Pauliina (2006) Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty: Keho lapsuuden rajankäynnin tilana. Väitöskirja. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1193. Tampere University Press.

Kallio, Kirsi Pauliina & Häkli, Jouni (2015) *The Beginning of Politics. Youthful Political Agency in Everyday Life.* Abdingdon, Oxon: Routledge.

Karjalainen, Leila (2015) Tilastotieteen perusteet. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Karlsson, Liisa (2003) Sadutus: avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kasanen, Kati (2003) Lasten kyvykäsitykset koulussa. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kiilakoski, Tomi & Gretschel, Anu & Nivala, Elina (2015) Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 9 - 33.

Kiilakoski, Tomi (2014) Koulu on enemmän: Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimuskeskus.

Kiili, Johanna (2006) Lasten osallistumisen voimavarat: Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kiili, Johanna (2008) 'Lasten osallistumien, toimijuus ja koulu. Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua'. *Kasvatus* 39 (1), 50 - 62.

Kleemola, Sari (2007) Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa.* Helsinki: Gaudeamus, 61 - 89.

Korhonen, Merja (2006) Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Kirsti Karila Kirsti & Maarit Alasuutari & Maritta Hännikäinen & Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino, 70 - 90.

Kullman, Kim (2015) Learning urban travel with children in Helsinki. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.

Kullman, Kim & Strandell, Harriet & Haikkola, Lotta (2012) Lapsuuden muuttuvat tilat: Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa Harriet Strandell & Lotta Haikkola & Kim Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat.* Jyväskylä: Vastapaino, 9 - 26.

Kuula, Arja (2006) Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuula, Arja (2010) Alaikäisiltä kerätyn aineiston arkistoinnin ja jatkokäytön etiikka. Teoksessa Hanna Lagström & Tarja Pösö & Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka.* Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino, 213 - 216.

Lapsenhuoltolaki (361/1983). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361>. Luettu 3.4.2019.

Lapsen oikeuksien yleissopimus.

https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_paino.pdf . Luettu 3.4.2019.

Lastensuojelulaki (417/2007).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lastensuojelulaki>. Luettu 20.3.2019.

Lee, Nick (2001) *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.

Lehtimaja, Inkeri (2012) Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

MacBeth, Danielle (2004) 'The relevance of repair for classroom correction'. *Language in Society*, 33(5), 703 - 736.

McHoul, Alec (1978) 'The organization of turns at formal talk in the classroom'. *Language in Society*, 7, 183 - 213.

McHoul, Alec (1990) 'The organization of repair at formal talk in the classroom'. *Language in Society*, 19, 349 - 377.

Merke, Saija (2012) 'Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymyssekvenssejä vieraan kielen oppitunneilla'. *Virittäjä* 116, 198 - 230.

Metsämuuronen, Jari (2001) *Metodologian perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Metsäpelto, Riitta-Leena & Kinnunen, Ulla (2015) *Persoonallisuus ja perhesuhteet*. Teoksessa Riitta-Leena Metsäpelto & Taru Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 283 - 302.

Mäkelä, Klaus (2010) Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkokäsittely. Teoksessa Hanna Lagström & Tarja Pösö & Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino, 67 - 88.

Männistö, Perttu & Fornaciari, Aleks & Tervasmäki, Tuomas (2017) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985 - 2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu*. Teoksessa Auli Toom & Matti Rautiainen & Juhani Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 89 - 117.

Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna (2013) 'Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia'. *Sosiaalipedagoginen aikakausikirja* (14), 9 - 41.

Nuoriso- ja lapsuudentutkimuksen tutkimuseettinen toimikunta.

<https://www.nuorisotutkimusseura.fi/tutkimus/tutkimuseettinen-toimikunta>. Luettu 1.3.2019.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. Luettu 21.5.2018.

Paju, Elina (2013) Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.

Pekkarinen, Elina & Vehkalahti, Kaisa & Myllyniemi, Sami (toim.) (2012) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ja Nuorisotutkimusverkosto julkaisuja 131 & Nuorisoasiain neuvottelukunta & Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Perusopetuslaki (628/21.8.1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 21.5.2018.

Peräkylä, Anssi (2004) Conversation analysis. Teoksessa Clive Seale & David Silverman & Jaber F. Gubrium & Giampierito Gobo (toim.): *Qualitative Research Practice*. Lontoo: Sage, 165 - 179.

Peräkylä, Anssi (2007) Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus, 177 - 203.

Peräkylä, Anssi & Stevanovic, Melisa (2016) Kehollinen läsnäolo. Teoksessa Camilla Lindholm & Melisa Stevanovic (toim.) *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 32 - 46.

POPS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pulkkinen, Lea & Launonen, Leevi (2005) Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.

Raevaara, Liisa (1997) Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75 - 92.

Rasku-Puttonen, Helena (2006) Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Kirsti Karila & Maarit Alasuutari & Maritta Hännikäinen & Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111 - 125.

Rautiainen, Matti & Toom, Auli & Tähtinen, Juhani (2017) Unelma osallisuudesta - kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa Auli Toom & Matti Rautiainen & Juhani Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 9 - 27.

Ruuskanen, Laura (2007) Suomenoppija vastauspolulla - opetussyklin toteutuminen Suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus, 90 - 116.

Sachs, Judyth (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.

Satka, Mirja & Alanen, Leena & Harrikari, Timo & Pekkarinen, Elina (toim.) (2011) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino.

Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail & Sacks, Harvey (1977) 'The preference for self-correction in the organization of repair in conversation'. *Language* 53, 361 - 382.

Seppänen, Eeva-Leena (1998) Osallistumiskehikko. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 156 - 176.

Sorjonen, Marja-Leena (1997) Korjausjäsenitys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 111 - 137.

Stevanovic, Melisa (2016) Prosodia. Teoksessa Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 100 - 121.

Stevanovic, Melisa (2016) Sosiaaliset rakenteet. Teoksessa Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 200 - 221.

Stevanovic, Melisa & Peräkylä, Anssi (2014) 'Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations'. *Language in Society* 43, 185 - 207. Cambridge.

Stivers, Tanya & Enfield, N. J. & Levinson, Stephen C. (2010) 'Question-response sequences in conversation across ten languages'. *Journal of Pragmatics (Special Issue)*, 42(10), 2615 - 2860.

Strandell, Harriet (1994) *Sociala Mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Helsinki: Gaudeamus.

Strandell, Harriet (2005) Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa Matti Heikkilä & Marja Pajukoski (toim.) *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset*. Helsinki: Stakes, 31 - 38.

Strandell, Harriet (2010a) Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Hanna Lagström & Tarja Pösö & Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino, 92 - 112.

Strandell, Harriet (2010b) 'From Structure-Action to Politics of Childhood. Sociological Childhood Research in Finland'. *Current Sociology* 58(2), 165 - 185.

Strandell, Harriet (2012) *Lapset iltapäivätoiminnassa. Koululaisten valvottu vapaa-aika*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Tainio, Liisa (2007a) Miten tutkia luokahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyttisin keinoin? Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Vuorovaikutusta luokahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus. Sivut 15 - 58.

Tainio, Liisa (2007b) Luokahuonevuorovaikutuksen tutkiminen - neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus, 291 - 311.

Talentia (2014) Talentian linjaukset oppilashuollosta.

http://www.asiantuntijapaivat.fi/files/3582/Talentian_linjaukset_opiskeluhuollosta.pdf. Luettu 19.2.2019

TENK - Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Eettinen ennakkoarviointi ihmistieteissä.

<https://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa>. Luettu 3.4.2019.

Tolonen, Tarja (2001) *Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, Jouni (2007) *Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Helsinki: Tammi.

Vatanen, Anna (2016) Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa Camilla Lindholm & Melisa Stevanovic (toim.) *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 312 - 330.

Vilkko-Riihelä, Anneli (1999) *Psykyke. Psykologian käsikirja*. Porvoo: WSOY.

Väinälä, Anna & Kärki, Jarmo & Suhonen, Ari & Väyrynen, Riikka (toim.) (2010) *Selvitys palvelukohtaisista asiakastiedoista. Lastensuojelun, kasvatus- ja perheneuvonnan sekä koulun sosiaalityön tehtävissä. Raportti 1/2010*. THL. Helsinki: Yliopistopaino.

Liite 1 Litterointimerkit

[]	päällekkäispuhunnan alkamis- ja päättymiskohta
=	lausumat tuotettu yhtenä äännekokonaisuutena, ilman taukoa välissä
(0.0)	Tauko, hiljaisuus mitattuna sekunteina ja sekunnin kymmenyksinä
(.)	0.2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
.	laskeva tai päättävä intonaatio
,	tasainen tai jatkoa implikoiva intonaatio
?	nouseva intonaatio
°°	Ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
.hh	Sisäänhengitys
hh	Uloshengitys
#	Nariseva ääni
£	Hymyilevä ääni
@	Yksilöimätön äänensävyyn muutos, esimerkiksi toisten puhetta referoidessa
↑	Äänenkorkeuden nousu
↓	Äänenkorkeuden lasku
—	Viiva sanan lopussa: sanan keskeyttäminen
< >	Ympäröivää puhetta nopeammin puhuttu jakso
><	Ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
_____	Alleviivaus, äänteen painottaminen
AHA	Kapiteelit, äänen voimistaminen
:	Kaksoispiste(et), välittömästi edeltävän äänteen pidennys

Liite 2 Luokan ilmapiirikyselyn tulokset

1. Minulla on luokassa hyvä ja turvallinen olo ja voin olla oma itseni.

melkein aina	17
usein	3
joskus	1
harvoin	0
ei koskaan	1



2. Minua pelottaa joskus tulla kouluun (esim. koe- tai esiintymisjännitys, yksin jääminen jne.)

melkein aina	1
usein	0
joskus	3
harvoin	13
ei koskaan	5



3. Luokassamme vallitsee myönteinen ja kannustava ilmapiiri.

melkein aina	5
usein	12
joskus	2
harvoin	1
ei koskaan	2



4. Oppitunneilla on hyvä työrauha.

melkein aina	2
usein	7
joskus	9
harvoin	2
ei koskaan	2



5. Luokassamme on helppo ilmaista oma mielipide.

melkein aina	9
usein	10
joskus	1
harvoin	0
ei koskaan	2



6. Luokassamme on oppilaita, jotka jäävät välitunnilla yksin.

melkein aina	0
usein	0
joskus	2
harvoin	12
ei koskaan	8



7. Luokassamme on kiusaamista.

melkein aina	0
usein	0
joskus	3
harvoin	8
ei koskaan	11



8. Vietän välitunnit luokkakavereiden kanssa.

melkein aina	19
usein	2
joskus	0
harvoin	0
ei koskaan	1



9. Uskallan kysyä opettajan neuvoa.

melkein aina	13
usein	8
joskus	0
harvoin	0
ei koskaan	1



10. Uskallan viitata, vaikka en ole täysin varma oikeasta vastauksesta.

melkein aina	5
usein	10
j oskus	4
harvoin	1
ei koskaan	2



11. Saan tunnilla tarvittaessa apua luokkakavereilta.

melkein aina	11
usein	8
joskus	2
harvoin	0
ei koskaan	1



12. Koen, että koulussamme on luotettava aikuinen kenen puoleen voin kääntyä ongelmatilanteissa.

kyllä	15
ei	2
en osaa sanoa	5

